Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270059
Centre d'intérêt : 770

Beauchesne, Claude.

Le professeur de cégep : un maître en humanisme? : enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines / Claude Beauchesne. -- Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.
125 p. ; 22 cm. -- (Documents de recherche / Institut québécois de recherche sur la culture, ISSN 0823-0447 ; 29)

Bibliogr. : p. 111-114.

ISBN 2-89224-165-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Institut québécois de recherche sur la culture

Descripteur(s) : Sciences humaines • Enseignement collégial • Culture • Formation générale • Formation fondamentale • Méthode d'enseignement • Programme d'études • Humanités • Sens critique • Collégial (Ordre d'enseignement)

L'auteur du présent ouvrage a interrogé des enseignants de sept disciplines des sciences humaines du collégial pour voir dans quelle mesure le professeur de cégep d'aujourd'hui peut ressembler à un maître en humanisme. Il ressort de leurs propos que les professeurs poursuivent surtout des objectifs de formation générale plutôt que spécialisée et que leurs préoccupations sont d'abord d'ordre pédagogique plutôt que disciplinaire. Le lieu commun de leurs pratiques pédagogiques dispersées est l'esprit critique, dont on peut repérer trois formes : le mode de pensée historien, la critique sociale et le mode de pensée psycho-anthropologique (la connaissance de l'autre et du même). C'est à travers les enseignements des professeurs d'histoire, de psychologie, d'anthropologie et de sciences de la religion qu'est apparue la possibilité d'un culture humaniste.

Type de document :

29

DOCUMENTS
DE RECHERCHE

LE PROFESSEUR DE CEGEP : UN MAÎTRE EN HUMANISME ?

Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines

CLAUDE BEAUCHESNE

iqrc

9270051

9271059

LE PROFESSEUR DE CÉGEP: UN MAÎTRE EN HUMANISME?

Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines

«Documents de recherche» n° 29

LE PROFESSEUR DE CÉGEP: UN MAÎTRE EN HUMANISME?

Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines

Claude Beauchesne

1991
INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

Données de catalogage avant publication (Canada)

Beauchesne, Claude, 1957-

Sciences humaines et pratiques pédagogiques au collégial

(Documents de recherche, ISSN 0823-0447; n° 29)

Comprend des références bibliographiques: p.

ISBN 2-89224-165-0

1. Sciences humaines — Étude et enseignement (Collégial) — Québec (Province). I. Institut québécois de recherche sur la culture. II. Titre. III. Collection: Documents de recherche (Institut québécois de recherche sur la culture); n° 29.

L32365.H8B42 1991 300.71'1714 C91-096757-1

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche sur la modernisation culturelle des études collégiales, dirigé par Nicole Gagnon avec l'assistance de Jean Gould. Ce projet a bénéficié d'une subvention du CRSH en 1987-1988.

Je remercie les professeurs qui ont accepté de répondre à mes questions, en espérant que j'ai su respecter leurs propos.

Réalisation graphique: Mariette Montambault

ISBN: 2-89224-165-0 • ISSN 0823-0447
Dépôt légal, 3e trimestre 1991 • Bibliothèque nationale du Québec
© Tous droits réservés

Distribution: Diffusion Prologue inc.,
1650, boul. Lionel-Bertrand, Boisbriand, Québec J7E 4H4
Téléphone: (514) 434-0306 • Télécopieur: (514) 434-2627

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Table des matières

INTRODUCTION 9

Une notion normative 11
«La culture comme distance...» 14
L'humanisme 18

CHAPITRE 1
Les pratiques pédagogiques: méthode et terrain 25

L'enquête 25
Le corpus 28
L'analyse 34
«Chutes de terrain» 38

CHAPITRE 2
Sur quelques lieux communs de la formation collégiale en sciences humaines 57

Des enseignements spécialisés? 57
Sur les difficultés de concevoir un programme 63
Une clientèle exigeante 68
Pédagogie et didactique 76

CHAPITRE 3
La formation critique 83

Le mode de pensée historien 85
La critique sociale 90
La connaissance de l'autre et du même 97

CONCLUSION 105

Sur l'humanisme 106
Sur la méthode 109

BIBLIOGRAPHIE 111

Introduction

Dans son rapport 1986-1987 sur *L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, le Conseil des collèges déplore que les enseignants de ce niveau «ne discernent que de façon confuse la finalité même de l'ordre d'enseignement à l'intérieur duquel ils travaillent».[1] Dans un contexte où «l'état scolaire moyen des étudiants laisse les enseignants incertains» (on fait ici, entre autres, référence à la «qualité intellectuelle» et à la «motivation» des étudiants), le Conseil est d'avis qu'une définition plus nette des objectifs d'ensemble de l'enseignement collégial pourrait «guider» les professeurs quant «au niveau et à la nature des exigences à maintenir à l'égard des étudiants».[2] Cette «hésitation de l'enseignant face à l'attitude à adopter devant l'étudiant et [...] cette incertitude profonde face à ce qu'il y a lieu de transmettre à l'étudiant d'aujourd'hui»[3] seraient parmi les principales causes du «malaise» dont fait état, en conclusion, l'*Étude sur la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep* (commandée par le Conseil et sur laquelle est en partie fondé le diagnostic de celui-ci):

> Ce rapport a assez montré, nous l'espérons, que le malaise de l'enseignant de cégep est repérable dans plusieurs champs et dimensions de sa pratique professionnelle (évaluation des étudiants, comportement pédagogique, utilisation de ressources didactiques, relations avec l'administration, le syndicat, les collègues ou les étudiants, etc.). Une réflexion plus globale montre maintenant que ce malaise est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison même d'être comme professionnel.[4]

Le malaise, l'avis du Conseil l'exprime ainsi: «quels savoirs, quelles valeurs, quelles aptitudes transmettre à l'étudiant? et comment le faire?»[5] Cette interrogation, qui est au fondement de toute activité pédagogique, nous amène à ces propos du philosophe Georges Gusdorf:

> Un professeur va commencer son cours. Cela se passe cent fois par jour dans le même bâtiment. La réflexion pourtant ne parvient pas à dissiper l'inquiétude. «Qu'est-ce que je viens faire ici? Et que viennent-ils y faire, eux tous et chacun pour sa part? Qu'est-ce que j'attends d'eux? Et eux, qu'attendent-ils de moi?»[6]

Dans le cadre d'une recherche sur «La modernisation du système scolaire et le destin de la culture secondaire»,[7] j'ai entrepris une enquête auprès d'une dizaine d'enseignants de sciences humaines au cégep. Chacun d'entre eux a été invité, en quelque sorte, par le biais d'un entretien semi-directif, à reprendre à son compte les questions que se pose Gusdorf à la porte de sa classe. L'intention de ce travail n'est pas de renchérir sur les conclusions de l'avis du Conseil ou de l'*Étude sur la pratique*...; il s'agit plutôt de repérer, chez chacun des professeurs rencontrés, les réponses qu'ils apportent quotidiennement, dans leur pratique, aux interrogations que fait naître inévitablement, chez celui qui l'exerce, la fonction pédagogique, et que la conjoncture actuelle, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des sciences humaines au collégial, rend peut-être (sûrement même) plus aiguës.

L'«incertitude» des professeurs dont fait état le Conseil des collèges, bien que réelle, reste quand même relative: le corps professoral est à l'image de la clientèle étudiante, i.e. hétérogène, et l'«isolement» semble actuellement l'une des plus importantes caractéristiques de la condition enseignante.[8] Collectivement, il est possible que les enseignants n'entretiennent pas le même discours quant à la définition des «objectifs d'ensemble» de l'enseignement collégial: quelques professeurs interviewés m'ont confié qu'il n'y avait pratiquement plus de débat à l'intérieur de leur département, les questions administratives occupant la majeure partie de l'ordre du jour des assemblées départementales, et que toute discussion mettant en cause la répartition des tâches, sujet quasi inévitable quand il est question d'objectifs généraux de formation, était autant que possible évitée.

Toutefois, chacun peut poursuivre, de son côté, une démarche qui, bien que comportant ses «hésitations», n'en demeure pas moins valable en elle-même, tout en rejoignant, en certains points, celle de ses collègues. Alors que l'objectif poursuivi par le Conseil des collèges dans l'avis cité plus haut était de contribuer à la définition d'une politique d'ensemble et de suggérer des mécanismes de concertation, l'un des buts premiers de cette étude est de mettre à jour des pratiques isolées et méconnues.

Le thème de la présente recherche est la *culture générale*, même si le terme est en voie d'être dépassé depuis que les instances technocratiques concernées ont adopté, en remplacement (et aussi, pour définir plus clairement leur conception de la finalité de l'enseignement collégial), celui de «formation fondamentale»; on le retrouve toutefois en page titre d'un livre publié récemment et portant sur l'éducation des jeunes Américains.[9] Mon intention n'est pas, bien entendu, de proposer la vision d'Allan Bloom quant à ce que devrait être la formation générale ou la formation fondamentale, mais de cerner celle qui se dégage des propos qu'ont tenus, à ma demande, les professeurs de sciences humaines que j'ai rencontrés.

Certains informateurs n'ont pas manqué de me le faire remarquer au moment où je sollicitais leur participation: parler de culture générale, c'est nécessairement s'aventurer sur un terrain vague et soulever une question fort délicate. Tentons tout de même de cerner schématiquement cette notion selon trois points de repères, dans l'idée de nous donner une sorte d'«ailleurs pour penser»[10] la réalité scolaire actuelle.

UNE NOTION NORMATIVE

On peut concevoir la culture générale comme un type de formation académique qui se distingue, d'une part, de la formation élémentaire et, d'autre part, de la formation spécialisée. Outre qu'elle peut servir de base à la formation spécialisée ou à la vie en société, la formation générale vise idéalement à la connaissance, pour elle-même, de l'homme et de son environnement; elle concerne les niveaux secon-

daire, collégial et universitaire (les cours «non spécialisés») mais particulièrement les deux dernières années du cours secondaire et les deux années du cours collégial dit «général».

L'idée de culture générale a, au départ, une connotation élitiste: pour être considérée générale, une formation doit non seulement dépasser le niveau élémentaire, ce qu'exige également la formation spécialisée, mais les connaissances transmises ne doivent pas être directement reliées à une spécialisation professionnelle. La formation générale est, par définition, «non utilitaire». Le sens commun convient qu'un étudiant qui manifeste des aptitudes pour les études doit poursuivre, au moins jusqu'au seuil de l'université, sa formation générale, autrement dit, qu'il s'inscrive au cégep dans un programme d'études préuniversitaires. L'observation de la réalité de l'enseignement collégial nous amène cependant à nuancer les choses.

Les programmes de sciences des cégeps, destinés aux étudiants doués, sont des antichambres des départements universitaires et offrent davantage une formation spécialisée (prérequis) qu'une formation générale; par ailleurs, les programmes de formation préuniversitaires de sciences humaines, qui, à première vue, pourraient répondre à un idéal de culture générale, constituent de plus en plus, selon les experts, une voie de garage regroupant des étudiants qui, étant donné l'incertitude qu'ils éprouvent face à leur orientation, préfèrent, tant qu'à rester aux études — plusieurs ne peuvent faire autrement — s'inscrire dans un programme qui ne sera pas trop exigeant sur le plan académique, ou encore, des étudiants qui n'ont pu être acceptés dans le programme de leur choix ou qui n'ont pas «survécu» à leur première année en sciences.[1]

En outre, un étudiant de cégep inscrit en sciences et qui désire entrer à l'université en médecine (programme dont l'accès est, on le sait, très limité) acceptera difficilement qu'on juge son dossier en tenant compte de ses notes en philosophie, en français ou dans un cours de sciences humaines qu'il aura choisi en complémentaire — et beaucoup approuveront son point de vue, étant donné le caractère subjectif de l'évaluation dans le cadre de ces disciplines. Les notes en mathématiques, résultat d'une évaluation plus objective, constitueront, selon l'avis général, un meilleur critère de sélection, même si cette matière a, finalement, peu à voir avec la pratique de la médecine;

les mathématiques et les sciences, plutôt que les disciplines obligatoires de français et de philosophie, ont remplacé le latin et le grec, sur lesquels était fondé l'ancien cours classique, comme disciplines servant à sélectionner les étudiants ou à discriminer les cursus scolaires.[12]

Enfin, les secteurs professionnels d'études universitaires sont, à l'égard de leur clientèle, beaucoup plus sélectifs (à l'admission et au cours des études) que les secteurs dits de formation générale, particulièrement ceux de philosophie, de lettres et de sciences sociales, qui accueillent les étudiants sans exigences particulières ou avec un minimum d'exigences. Autrement dit, les disciplines de formation générale assument, et pour une large part, les objectifs d'accessibilité du système universitaire.[13]

En fait, la notion de culture générale est essentiellement «ambiguë»:

> Dans l'ancien système, ça voulait dire deux choses différentes: — la culture élitiste du cours classique; — la formation vague destinée aux étudiants sans aptitudes particulières, telle qu'elle se donnait dans l'ancien cours général des écoles publiques. Ce double sens, d'ailleurs, semble assez conforme à la réalité de l'apprentissage: un étudiant qui n'est pas mûr pour se spécialiser, ça peut être parce qu'il a trop de talents et qu'il veut apprendre trop de choses; mais ça peut être aussi parce qu'il est lent et qu'il ne s'est pas encore trouvé une seule vraie aptitude qu'il soit capable de rentabiliser.[14]

Nous retiendrons ici le caractère normatif et parfois polémique de la notion de culture générale, tel qu'il ressort de cet extrait d'Allan Bloom:

> Il est étonnant de voir combien d'étudiants du premier cycle [qui, dans le système américain, correspond en gros à notre cours collégial préuniversitaire] errent à la recherche de cours à suivre, sans plan aucun, sans même avoir de vraies questions à poser, simplement pour occuper leurs premières années d'université.[15] En fait, à de rares exceptions près, ces cours sont déjà des cours spécialisés, qui ne sont pas destinés à donner aux élèves une culture générale ou de traiter de questions importantes pour l'être humain en général. Ce qu'on a appelé l'explosion des connaissances, et la spécialisation croissante qui en a découlé, n'ont pas enrichi le contenu du premier cycle: elles l'ont vidé. En réalité, ce premier cycle constitue un obstacle: on n'a

qu'une envie, c'est de sortir de ces années-là. Et en général, à en juger par leurs goûts, leurs connaissances ou leurs intérêts, les gens qu'on rencontre dans les professions libérales auraient pu se passer de suivre un premier cycle universitaire: ils auraient aussi bien fait de consacrer tout ce temps à la coopération (*Peace Corps*) ou à telle autre organisation du même genre. Le fait est là: ces grandes universités qui sont capables de réaliser la fission de l'atome, de découvrir des traitements nouveaux pour les plus terribles maladies, de réaliser des enquêtes sur des populations entières et de produire d'énormes dictionnaires de langues disparues, ne sont pas en mesure d'élaborer un modeste programme de culture générale pour des étudiants du premier cycle. C'est là une parabole de notre temps.[16]

«LA CULTURE COMME DISTANCE...»

Selon Fernand Dumont,[17] la culture est «dédoublement» ou distance entre une double fédération de symboles: d'une part, ceux, immédiatement significatifs, de la vie quotidienne («culture première» ou «milieu»); d'autre part, ceux qui interpellent l'individu en proposant à sa conscience une «autre» signification du monde qui l'entoure («culture seconde» ou «horizon»). Ce sont ces façons différentes d'interpréter le monde qui font l'objet, notamment, de l'art, de la science et des idéologies.

La culture seconde n'est pas simplement la «duplication», sous un autre mode, des réalités quotidiennes qu'elle se donne pour mission, en prenant distance par rapport à elles, d'éclairer: l'art, la science et les idéologies ont engendré leur propre organisation, leur propre cadre de référence: «Pour s'être émancipée de la plus large culture, de la plus vaste société, la science est devenue elle-même une culture, une société.»[18] De même, pour le jeune enfant qui entre à l'école, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se réduit pas au décodage des signes; les mots qu'il lit et qu'il écrit l'amènent à explorer un univers plus vaste que celui des objets familiers ou des notions simples qu'ils désignent:

> Ainsi, il ne suffirait pas, pour savoir lire, d'apprendre de nouveaux signes et leurs correspondances à des choses; il faudrait se hausser jusqu'à la référence à des signes particuliers qui soient eux-mêmes des référents, un monde. Bien plus, ce monde n'est pas seulement celui de l'imprimé. Il constitue une culture: un environnement où l'écrit a sa place, fait converger vers lui l'écoute du sens, fait rayonner de lui une autre vision des choses.[19]

L'«apprentissage» ne se limite donc pas à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés: c'est, dit Dumont, «une émigration d'une cité dans une autre cité».[20] Qu'il s'agisse d'initier l'enfant aux rudiments de la lecture et de l'écriture, ou de lui transmettre, plus tard, quand il sera en mesure de les acquérir, des savoirs plus complexes: «La pédagogie doit répondre à une double exigence: pourquoi quitter les assurances du savoir épars dans la vie quotidienne; comment accéder à l'autre connaissance? La pédagogie est une culture de surcroît, l'école est une société de surplus.»[21]

> Quant aux apprentissages, ne sont-ils pas un ensemble de procédés pour rompre les références accoutumées au monde, pour tourner l'attention vers la culture? Apprendre les langues anciennes, comme il fut longtemps de mode, apprendre les mathématiques, s'initier à la littérature ou à l'art, n'est-ce point décrocher d'un ensemble de références pour en acquérir d'autres qui soient envisagées pour elles-mêmes? Ces dernières n'étant pas la réplique ou la simple extension des signes habituels, la pédagogie suppose une conversion.[22]

L'histoire du «cheminement scolaire» d'un individu peut se concevoir, justement, comme une conversion, ou, dit encore Dumont, comme une série de «déplacements»: «d'horizons qu'ils étaient», des apprentissages se sont petit à petit assimilés aux pratiques courantes... La lecture représente l'exemple illustrant le plus simplement et le plus gravement le phénomène. Pour certains, toutefois, les enseignements scolaires demeureront de lointains horizons, pas nécessairement en raison d'un manque de capacités intellectuelles, mais parce que le milieu familial dans lequel ils vivent, ou le milieu de travail dans lequel ils seront appelés à évoluer n'offre, ou n'offrira pas de *garantie* quant à la pertinence (si on veut: l'utilité) de ces apprentissages.

> [...] on fera l'hypothèse que l'école du passé a réussi, après bien des louvoiements et des échecs, à vaincre l'analphabétisme moins par la multiplication des établissements ou par la scolarisation obligatoire qu'en faisant du milieu scolaire, plus refermé sur lui-même, un cercle de culture seconde; relativement coupé de son milieu habituel d'existence, l'enfant a pu se reporter à l'univers de l'écrit comme à un référent particulier.[23]

Ces deux questions de *la pédagogie comme culture* — l'idée selon laquelle l'école, en plus de transmettre des connaissances et des habiletés, doit inculquer à l'élève un «rapport au savoir» (quitte, comme le laisse entendre Dumont, à «isoler» temporairement l'enfant de son milieu); et de la *garantie sociale* de la pertinence de ces apprentissages, de cette culture, constituent des points de repères essentiels quant à la compréhension des débats portant sur la définition de ce qu'on appelle aujourd'hui les «objectifs de formation» et la «fonction sociale de l'école».

Prenons l'exemple type de l'enseignement du latin et du grec dans l'ancien cours classique.[24] Si cet enseignement a pu se perpétuer ici jusqu'au milieu des années 1960, c'est d'une part parce que le collège classique était un milieu relativement coupé du reste de la société et, d'autre part, parce que la plus vaste société *garantissait*, en quelque sorte, par le respect qu'elle conférait aux institutions religieuses qui s'en faisaient les gardiennes, la pertinence de cette tradition pédagogique. En restait, à l'étudiant qui était passé par le collège classique, outre une compréhension des structures de la langue ou des souvenirs rappelant les heures passées dans les salles d'études, un sentiment particulier de dépassement par rapport à la culture commune.

Au-delà des mutations des valeurs pédagogiques survenues dans les années 1960, qui ont mis définitivement fin à la culture des collèges classiques, le problème de la garantie sociale et de la pertinence persiste et ce qui distinguerait la culture générale des formations élémentaire et spécialisée serait la manière particulière dont se pose, pour elle, cette question.

La culture générale pose, comme les deux autres, des questions d'ordre moral: «doit-on permettre aux professeurs de philosophie d'endoctriner leurs étudiants?»; et des questions d'ordre fonctionnel: «les jeunes qui sortent des cégeps sont-ils bien préparés à affronter l'uni-

versité?» Toutefois, ce qui caractérise les débats entourant les questions de culture générale, c'est que ceux-ci mettent en cause des valeurs culturelles au sens humaniste du terme (arts, lettres, sciences — la «haute culture»): «se peut-il qu'un étudiant qui termine son cégep n'ait pas lu ou, pire encore, ne connaisse pas Gabrielle Roy?» Le même genre de question pourrait se poser à propos de connaissances touchant les domaines de l'histoire, de l'économie, de la géographie, etc., ou encore à propos d'habiletés intellectuelles telles la recherche bibliographique, la rédaction ou l'argumentation. Or l'idéal culturel se voit parfois, sinon discrédité, du moins relégué au second plan des préoccupations de la société quant au système d'éducation; alors que l'égalité (la justice) et la rationalité économique (surtout dans un contexte de crise ou de post-crise économique) représentent des objectifs toujours prioritaires.

La formation générale, en tant que culture seconde, n'étant pas destinée à la pratique d'un métier ou reliée aux activités quotidiennes les plus courantes, le prolongement de ses apprentissages (l'assimilation à la culture première) en serait moins assuré. De plus, cette «autre vision de la réalité» que propose la culture générale entre en concurrence avec celle que les médias diffusent chaque jour; l'«utilité» d'une culture seconde académique peut, à tort ou à raison, s'en trouver remise en question. Qu'est-ce qui, aujourd'hui, garantit la pertinence d'un enseignement de la philosophie et des sciences humaines au cégep, alors que la radio, la télévision ou les journaux abordent quotidiennement — parfois bien, parfois moins bien... c'est le cas aussi de la pédagogie — les grandes questions humaines? Qu'est-ce que la société attend de ceux qui, à l'école, particulièrement dans l'enseignement collégial, ont pour fonction d'amener les étudiants à entreprendre une démarche réflexive? Et qu'est-ce que les enseignants ont à offrir?

L'HUMANISME

Dans l'introduction d'un essai sur l'humanisme publié en France après la Deuxième Guerre mondiale, Fernand Robert disait que «moyennant un peu d'ingéniosité théorique, il est possible d'habiller en humanisme à peu près toute doctrine, pour peu qu'on démontre, et on peut le démontrer de toutes, qu'elle concerne l'homme, qu'elle importe à l'humanité.»[25] En même temps qu'il donnait la définition générique de la doctrine («Honorer la personne humaine, fonder sur le respect qui lui est dû la morale et la politique...»), il déplorait le flou idéologique que le terme, devenu à la mode, générait: «...c'est l'un des penchants les plus forts de l'opinion générale, et par conséquent l'un des thèmes principaux de tous les programmes de sectes ou de partis.»[26] Au Québec, la production des idéologies pédagogiques peut théoriquement être conçue comme une production d'idéologies humanistes.

Les humanités gréco-latines avaient pour objectif d'élever l'étudiant au-dessus de sa condition en lui faisant partager l'héritage laissé par les civilisations dont la culture occidentale tirait ses origines; toutefois, cet humanisme plaçait les vérités humaines non pas à côté, mais au-dessous de celles de la révélation: «En dehors de l'enseignement direct de la religion, notre devoir est de considérer toutes les vérités dont nous traitons en classe comme des préambules à la foi, tantôt comme des confirmations subsidiaires de la doctrine catholique [...] La pensée humaine s'élève ou s'abaisse selon qu'elle est ou non d'accord avec la vérité catholique».[27] Les paradigmes humanistes élaborés au Québec dans la foulée de réforme des années 1960 se sont d'abord opposés au caractère élitiste et doctrinal du cours classique, en même temps qu'ils constituaient des «idéologies de compensation» face au système scolaire centré sur des objectifs définis principalement en termes de rationalisation économique.[28] Cependant, en même temps qu'elles ont rejeté la doctrine catholique, les nouvelles idéologies humanistes ont délaissé l'idée de transcendance également inhérente à la culture classique; le «s'éduquant» ou l'«apprenant» était non seulement appelé à se libérer de la tyrannie de l'éducation religieuse ou à élargir ses vues par rapport à celles, plus limitées, suggérées par le système économique: il devait également s'affranchir du savoir-

contrainte, i.e. imposé de l'extérieur. Est-ce dû au fait que la pédagogie légitime avait depuis trop longtemps été définie par l'institution cléricale? les Québécois ont embarqué rapidement et très fortement dans les courants pédagogiques modernes plus ou moins «libertaires».

L'humanisme classique est pourtant une doctrine laïque, au sens religieux et politique du terme: «Il existe une nature humaine. Elle est universelle, permanente. Le modèle s'en trouve dans les grandes œuvres de la littérature de tous les temps et de tous les pays, qui, toutes ensemble, composent la somme de ce qu'on connaît de plus important sur l'homme.»[29] L'humaniste est en quête de vérité et de beauté, valeurs essentiellement subjectives et relatives, concrétisées dans les «grandes œuvres» de l'homme de tous les pays et de toutes les époques; le conservatisme de l'humaniste, qui se traduit par le recours aux classiques et une suspiscion certaine en regard de ce qui est à la mode, tient au fait que le rayonnement d'une œuvre à travers le temps et l'espace garantit sa qualité, i.e. son universalité. La vérité et la beauté sont érigées en une doctrine qui a l'homme pour fondement:

> La culture humaniste ne consiste pas à formuler une philosophie qui départagerait Voltaire et Bossuet, qui tenterait de dire lequel des deux a raison et dans quelle mesure. Elle consiste à se confier totalement à chacun d'eux tour à tour, sachant bien, et d'avance, que leurs oppositions, puisqu'elles ne sont pas résolues par la chute ni de l'un ni de l'autre dans l'oubli, font partie sans doute de la définition même de l'homme, et qu'on ferait un homme incomplet d'un adolescent à qui l'on aurait révélé Voltaire sans lui montrer Bossuet, ou inversement. Il ne s'agit point là d'éclectisme. L'éclectisme, ce serait l'amalgame de propositions prises ça et là dans les divers auteurs pour constituer, plus ou moins logiquement, un corps de doctrine. L'humanisme, c'est une adhésion globale à tous les grands auteurs et à toutes les grandes œuvres, c'est une acceptation, non point par doctrine, mais par méthode, de toutes les formes de pensée que l'humanité a reconnues comme siennes en les faisant survivre aux circonstances où elles furent créées.[30]

Lorsque, pour mettre en lumière les difficultés que posent, dans le monde contemporain, l'acquisition et la transmission d'une culture générale dite humaniste, certains auteurs font référence à la Renaissance, c'est généralement pour insister sur le caractère universel du

savant de l'époque par rapport à celui, nécessairement plus limité, du savant d'aujourd'hui: «L'étendue des savoirs et des techniques est si vaste aujourd'hui qu'il est impensable qu'une seule personne puisse les posséder substantiellement, ce qui n'était pas nécessairement le cas à l'époque de la Renaissance.»[31] La comparaison, vue sous cet angle, est juste. Mais elle apparaît plus commode que féconde. Retenons plutôt de l'idéal de la Renaissance que:

> [les pédagogies qui en étaient issues] fondaient l'école comme culture, comme univers fermé des apprentissages, douées de ses pratiques et de ses idéaux. Sans s'inquiéter que l'école fût «coupée de la vie», elles se souciaient que l'école ne fût pas seulement un lieu de transit. Elles traçaient des itinéraires précis, inspirés des héritages anciens. Elles accordaient un privilège à l'histoire comme imagerie et comme matrice du cheminement de l'esprit hors de la culture originelle. Aujourd'hui que cet humanisme s'est perdu, sans que nous puissions ou voulions le restaurer, la crise de la raison est devenue crise de la pédagogie.[32]

Outre cet aspect de l'humanisme souligné par Dumont, la vision qu'on nous en sert habituellement en occulte également un autre, que les réflexions sur la modernité ou la postmodernité mettent toutefois en lumière: «l'éclatement des cultures» qui «dans la modernité a liquidé du même coup les critères propres à la connaissance elle-même, notamment les traditions disciplinaires [...] et l'éthique de la vérité.»[33] Autrement dit: l'impossibilité «d'élaborer un modeste programme de culture générale» dont parle Bloom provient non pas tant de l'étendue des connaissances que de l'effondrement des critères transcendants permettant d'en trier l'essentiel.

Le processus de revision du programme en sciences humaines au collégial représente, à cet égard, un parfait exemple de l'état de civilisation actuel.[34] L'opération entreprise en 1978 a été continuellement menée dans l'optique selon laquelle il ne fallait pas «bousculer le réseau» et qu'on devait faire une place à toutes les disciplines concernées. Les règles abstraites qui, finalement, tiendront lieu de programme, sont principalement fondées sur «l'impossibilité scientifique et pédagogique d'établir un ordre entre les disciplines, aucun projet introduisant une telle hiérarchisation n'ayant fait l'objet d'un consensus minimal depuis 1978» (extrait d'un document de la DGEC). Quant à la formation fondamentale,[35] il ne s'agit pas là d'un critère

transcendant, mais d'une notion polysémique, axée sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir, et surtout utile à fournir symboliquement une cohérence à des pratiques pédagogiques dispersées.

Le troisième point de repère de notre réflexion nous amène donc à formuler la question de la culture générale dans les termes suivants: dans le contexte culturel éclaté où il est appelé à «opérer», un professeur de cégep peut-il, aujourd'hui, ressembler à quelque chose comme un «maître en humanisme»?

Notes de l'introduction

1. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au cégep*, p. 25.
2. *Idem*, p. 24.
3. *Idem*, p. 25.
4. Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants...*, p. 132 et Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au cégep*, p. 26.
5. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au cégep*, p. 25.
6. Georges Gusdrof, *Pourquoi des professeurs?*, p. 48.
7. Sous la direction de Nicole Gagnon. Le projet a pour objectif général de proposer un bilan, sous l'angle culturel, de la réforme scolaire.
8. C'est là un constat unanime des études portant sur l'enseignant de cégep. Voir Guy Dessureault, *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial* et Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants...*
9. En traduction: Allan Bloom, *L'âme désarmée*.
10. «[Si le sociologue] prétend interpréter, il faut qu'il soit de quelque manière ailleurs que les autres sujets sociaux: dans un ailleurs en pensée, dans un lieu où il lui semble possible de concevoir des ensembles qui soient fondés autrement que dans les consciences limitées des sujets sociaux particuliers.» (Fernand Dumont, «L'idée de développement culturel...», p. 9-10).
11. Voir Louise Lacour-Brossard, «Les étudiants en sciences humaines».
12. Pierre Chenard, «Le passage du cégep à l'université».
13. Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement et la recherche en sciences sociales*.
14. Nicole Gagnon, «La réforme scolaire au Québec», p. 9.
15. Au Québec, l'étudiant qui se dirige vers des études universitaires se représentera souvent le cégep comme un «passage obligé» n'ayant en lui-même d'autre signification que le diplôme donnant accès aux «vraies études». Voir à

ce sujet: Claire Chamberland, «L'étudiant conformiste et l'enseignement du français au cégep...», Pierre Côté, *Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial* et Louis Morin, *La représentation de l'expérience scolaire*...

16. Allan Bloom, *L'âme désarmée*, p. 275.
17. J'utiliserai principalement, dans la présente section, deux articles que Fernand Dumont a publié au début des années 1980: «La culture savante: reconnaissance du terrain», et «La raison en quête de l'imaginaire».
18. Fernand Dumont, «La raison en quête...», p. 52.
19. Fernand Dumont, «La culture savante...», p. 30.
20. Fernand Dumont, «La raison en quête...», p. 53.
21. *Ibid.*
22. Fernand Dumont, «La culture savante...», p. 33.
23. *Idem*, p. 31.
24. Nicole Gagnon, «L'idéologie humaniste dans *L'enseignement secondaire*».
25. Fernand Robert, *L'humanisme*, p. 12.
26. *Idem*, p. 9.
27. Mgr Courchesne (dans la revue *Nos humanités*, publiée entre 1915 à 1930), cité par Nicole Gagnon, «L'idéologie humaniste...», citée par Fernand Dumont, «Idéologie et sociologie de l'école», p. 150.
28. Pour un résumé non critique des «paradigmes humanistes» modernes tels qu'adoptés au Québec, voir Yves Bertrand et Paul Valois, *Les options en éducation*, (particulièrement les chapitres 5 et 6). Pour une critique de l'un des modèles québécois issu de cet humanisme moderne, voir Nicole Gagnon, «La relation «enseignant-enseigné» dans l'université de demain».
29. Fernand Robert, p. 73-74.
30. *Idem*, p. 82.
31. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au cégep*, p. 34.
32. Fernand Dumont, «La raison en quête...», p. 53.
33. Nicole Gagnon, «Gérer la ressource humaine?», p. 148.
34. Sur la question du nouveau programme en sciences humaines, voir Nicole Gagnon et Claude Beauchesne, *Le programme en sciences humaines au collégial*... Sur les fondements théoriques de ces perspectives critiques, voir entre autres Michel Freitag, «Transformation de la société et mutation de la culture. Partie I», et «Transformation... Partie II», Jean-Jacques Simard, «Détournement de mineurs». Voir aussi le très beau texte de Gilles Gagné, «L'enseignement des sciences humaines».
35. Voir: René Lapierre, «Une meilleure formation fondamentale...».

CHAPITRE 1

Les pratiques pédagogiques: méthode et terrain

Il n'y a pas de culture sans crise.
Il n'y a pas de méthode sans désir.
Fernand DUMONT

L'ENQUÊTE

Les entrevues qui constituent le support de cette analyse de la formation générale en sciences humaines au collégial ont été recueillies au cours des mois de décembre 1987, janvier et février 1988 dans un cégep de la région de Québec. Aucune raison vraiment importante n'a motivé le choix de cet établissement, sinon la proximité géographique et le fait que je n'avais aucun ancien confrère de classe qui y enseignait — ce qui me semblait rendre la démarche un peu moins compliquée, du moins dans le contexte d'un premier terrain.

Parmi les neuf professeurs qui ont participé à l'enquête, huit appartenaient au même département (pluridisciplinaire) de sciences

humaines, et l'un au département (unidisciplinaire) de psychologie. Au cours d'une rencontre avec l'un des deux coordonnateurs du département de sciences humaines, j'ai dressé une liste d'environ douze noms de professeurs susceptibles d'accepter de répondre à mes questions.[1] Cette liste couvrait les sept disciplines enseignées au département de sciences humaines, et les deux générations de professeurs qui s'y retrouvaient: celle des professeurs ayant fait leurs études collégiales avant la création des cégeps (qui n'ont pas nécessairement connu le collège classique), et celle des professeurs ayant eux-mêmes étudié au cégep. À partir des renseignements sommaires obtenus en conversant avec le coordonnateur, j'avais noté quelques caractéristiques supplémentaires à côté de certains noms: les deux professeurs d'histoire s'inscrivaient plus ou moins dans une tradition pédagogique «classique», le professeur en sciences de la religion expérimentait les derniers gadgets pédagogiques, le professeur en science politique, syndicaliste, était demeuré un digne représentant du marxisme pur et dur qui avait connu ses heures de gloire dans les années 1970...

Au bout du compte, sept des dix disciplines des sciences humaines enseignées au cégep sont représentées dans le corpus: psychologie, histoire, sciences de la religion, anthropologie, économie, science politique et sociologie — les trois disciplines qui ne figurent pas dans le corpus étant la géographie, les civilisations anciennes et l'administration. En outre:

— cinq des neuf professeurs interviewés ont fait leur cours collégial avant la création des cégeps alors que quatre ont fréquenté le cégep en tant qu'étudiant;

— les deux professeurs d'histoire sont détenteurs d'une licence en histoire (le plus ancien, «HIST. I»,[2] a de plus un baccalauréat en pédagogie et une scolarité de maîtrise en sociologie, et l'autre, une maîtrise en didactique de l'histoire); le professeur de science politique et celui de psychologie sont détenteurs d'un doctorat dans leur discipline respective, le premier ayant une formation universitaire initiale en droit; le professeur en sciences de la religion, celui d'économique et celui d'anthropologie sont détenteurs d'une maîtrise (les deux premiers ont fait le certificat en enseignement collégial); les deux professeurs de sociologie n'ont qu'un baccalauréat — complété, chez le plus ancien, par une

scolarité de maîtrise en sociologie, chez l'autre, par un baccalauréat en économique;

— les deux professeurs d'histoire enseignent depuis plus de vingt ans; les professeurs de psychologie, de science politique, de psychologie et le premier professeur de sociologie, depuis près de vingt ans; les professeurs d'économique, d'anthropologie et le second professeur de sociologie, depuis environ dix ans; le professeur de sciences de la religion enseignait depuis six ans au moment de l'enquête; le second professeur d'histoire, celui de psychologie et celui de sciences de la religion sont, sur une base irrégulière, chargés de cours à l'université; le professeur de psychologie et celui de sciences de la religion avaient une partie de leur tâche d'enseignement consacrée à la recherche lors de l'année 1987-1988;

— même si le directeur du projet ne considère pas la variable pertinente, signalons que sur les neuf professeurs interviewés, deux seulement sont de sexe féminin; ces femmes représentent toutefois la moitié du groupe des plus jeunes professeurs (ceux qui ont étudié au cégep).

Quant aux caractéristiques pédagogiques particulières de chacun, elles sont tout aussi variées que le laissaient supposer les propos du coordonnateur du département de sciences humaines; je tenterai de les faire ressortir tout au long de l'analyse, et tout particulièrement dans la dernière section de ce chapitre.

Pourquoi neuf entrevues plutôt que douze, ou quinze? Pourquoi un seul établissement d'enseignement collégial plutôt que deux, ou trois? Pourquoi deux professeurs d'histoire et deux de sociologie, et un seul professeur de psychologie, d'anthropologie, d'économique...? Le caractère exploratoire de la recherche m'a amené à poursuivre le travail d'enquête jusqu'au moment où il m'a semblé que le corpus comprenait suffisamment de données pour que je sois en mesure d'étayer et d'enrichir la problématique de départ. Quand bien même j'aurais disposé de plus de temps, il aurait été préférable, avant d'entreprendre un deuxième terrain auprès de professeurs de sciences humaines, d'avoir d'abord réalisé une analyse assez approfondie de ces premières entrevues. Par ailleurs, j'aurais poursuivi cette enquête dans un autre établissement si j'avais dû me heurter à un manque de collaboration de la part de plusieurs professeurs — ce qui ne fut pas

le cas. Si l'histoire et la sociologie sont représentées par deux professeurs c'est que, dans le premier cas, chacun des deux professeurs était un informateur clé en dehors de son champ disciplinaire: l'un était le plus ancien professeur du département, le second a été impliqué dans plusieurs instances, notamment le Conseil des collèges et l'Association des professeurs d'histoire du Québec. Quant à la sociologie, outre des raisons d'intérêts personnels et le fait qu'il s'agit là d'une discipline peut-être encore plus éclatée que les autres, il m'est apparu nécessaire, après une première entrevue (SOCIO. II), de rencontrer un autre professeur qui enseignait dans cette discipline car les propos du premier (fort intéressants par ailleurs) avaient surtout porté sur sa perception du contexte de l'enseignement de la sociologie au collégial, alors que je voulais également approfondir les questions relatives aux contenus.

Toutes les entrevues — dont la durée varie d'une heure trente à deux heures, et parfois un peu plus — ont été réalisées dans l'établissement où enseignent les professeurs, sauf dans le cas de l'un des deux professeurs d'histoire (HIST. II), que j'ai interviewé une première fois à l'université, où il était chargé de cours en didactique de l'histoire au secondaire et au collégial; celui-ci m'a accordé une seconde entrevue, qui a alors eu lieu au collège, parce que nous n'avions pas eu le temps d'aborder tous les sujets. L'entrevue avec le professeur en sciences de la religion s'est également déroulée en deux étapes, cette fois à cause d'un problème technique (j'ai «perdu» une partie de l'entretien et il a accepté de reprendre certains de ses propos); ce professeur m'a également reçu une autre fois pour m'initier au fonctionnement d'un logiciel conçu pour l'enseignement des sciences humaines, qu'il utilise dans le cadre de son cours sur les sectes religieuses.

LE CORPUS

Chacune des entrevues a été précédée d'une rencontre au cours de laquelle, en plus de solliciter sa participation, je renseignais plus ou moins longuement le professeur à propos du projet de recherche qui m'avait conduit jusque dans son bureau et, plus particulièrement, à

propos des sujets dont il serait question au cours de l'entrevue que je lui demandais de m'accorder, avec la permission d'enregistrer ses propos sur cassette-magnétophone.

En gros, je disais travailler dans le cadre d'une équipe dirigée par Nicole Gagnon du Département de sociologie de l'Université Laval, et que notre projet portait sur la modernisation du système scolaire québécois. Nous travaillions dans la perspective d'une interrogation sur «ce qu'est l'idée de culture générale devenue» au niveau collégial, les sciences humaines et la philosophie représentant les lieux d'investigation par excellence pour étudier cette question, qui, d'ailleurs, faisait actuellement l'objet d'un best-seller américain. (Je notais que notre première demande de subvention datait d'avant la publication du livre de Bloom aux États-Unis et en France.)

Le projet, subventionné par le CRSH — et non par le MESS: nous étions des scientifiques, pas des technocrates! — comprenait trois volets: un premier volet était consacré à l'étude de la réforme scolaire des années 1960 (on pouvait lire, dans un récent numéro de *Recherches sociographiques*, une excellente entrevue réalisée par Jean Gould, un membre de l'équipe, auprès du «père des cégeps»); un second volet, aux programmes de formation générale au niveau collégial (pour l'instant, je travaillais sur le processus de la revision du programme en sciences humaines et tentais de comprendre la façon dont on y traitait les questions de culture); un troisième volet — j'en arrivais enfin plus spécifiquement au pourquoi de ma visite — aux pratiques pédagogiques des professeurs de philosophie et de sciences humaines au collégial: objectifs, contenus et méthodes d'enseignement, perception des étudiants... nous nous intéressions également à l'itinéraire intellectuel des professeurs.

En situant notre démarche par rapport à une série de travaux vaguement connus, j'apportais quelques explications supplémentaires: nous nous intéressions à la culture mais ne cherchions pas à identifier les attentes des étudiants — leurs «goûts pédagogiques» — ou à mesurer leur compétence en leur demandant, par exemple, de situer l'Inde sur une carte muette... Étant donné que la culture est d'abord «quelque chose qui se transmet», nous voulions connaître les professeurs... mais notre recherche ne portait pas sur les conditions de la pratique professionnelle, que nous savions extrêment difficiles,

le Conseil des collèges ayant déjà publié une excellente étude sur cette question. J'ajoutais toutefois qu'il pourrait très bien être question, au cours des entrevues, du niveau de préparation académique des étudiants ou des conditions de travail des professeurs; mais ces questions, tout comme celles des méthodes, de l'évaluation, des étudiants... devraient être reliées à celle des contenus d'enseignement.

Bien sûr, nous connaissions la notion de formation fondamentale... mais nous n'avions pas l'intention de nous servir des nombreux travaux où est étudié ce concept comme base à l'élaboration d'une grille ou d'un modèle d'analyse des pratiques pédagogiques, comme on semblait le faire au Ministère ou au Conseil des collèges. Nous considérions plutôt la formation fondamentale comme une variante de la grande idée de culture générale, thème central du projet et de nos entrevues. Qu'entendions-nous alors par la culture générale? Tout en soulignant que c'était eux qui devaient répondre à la question, je définissais celle-ci comme un ensemble d'apprentissages de niveau postprimaire (nous considérions le niveau d'enseignement secondaire, à la manière des anglophones, comme du «primaire supérieur» et employions fréquemment l'ancienne expression «culture secondaire» pour désigner ce qui devait, selon nous, être l'objet de l'enseignement collégial), destinés certes à préparer aux études supérieures, mais dont les finalités «dépassaient» l'intention propédeutique: «la culture pour la culture» et non seulement en vue de rendre l'étudiant apte à recevoir ultérieurement une formation d'ingénieur, de médecin, d'historien... Autrefois, la «culture secondaire» était essentiellement centrée sur les langues anciennes; aujourd'hui, la structure des programmes d'enseignement collégial retient la philosophie et le français (j'oubliais fréquemment de mentionner l'éducation physique...) comme «héritage commun» destiné à tous les étudiants qui poursuivent des études au-delà du niveau de scolarité quasi obligatoire. Les cours de sciences humaines, suivis en complémentaire par les étudiants de sciences, parfois en concentration par les étudiants de techniques humaines (dont on voulait «élargir» la formation), et en concentration par les étudiants en sciences humaines (dont plusieurs étaient moins fixés quant à leur choix de carrière que les étudiants de sciences et de technique, et qui s'inscrivaient peut-être davantage que ceux-ci dans un processus de «formation générale») jouent sans doute en partie un rôle semblable à celui des cours de philosophie et de français... Est-ce

vraiment le cas? Que font les professeurs en sciences humaines du mandat de formation qui leur est confié?

Il n'a (heureusement) jamais été nécessaire de faire tout ce baratin à mes informateurs... Je n'ai essuyé que deux refus pour manque de temps. Après avoir fixé le jour et l'heure de l'entrevue, je remettais au professeur une feuille sur laquelle étaient indiqués les principaux thèmes qui seraient abordés au cours de l'entrevue. Voici, reproduit ici plutôt qu'en annexe, comme c'est la coutume, le texte de ce document:

PRÉSENTATION DU SCHÉMA D'ENTREVUE

La recherche sur laquelle nous travaillons actuellement porte sur la culture générale et la pédagogie au collégial. L'enquête, effectuée au moyen d'entrevues semi-dirigées, concerne les professeurs de sciences humaines (incluant philosophie). Voici sur quoi porteront principalement ces entretiens:

— les objectifs de formation que vous poursuivez et les méthodes que vous utilisez;

— votre définition du rôle que vous jouez auprès des étudiants et la vision que vous avez de ceux-ci;

— votre itinéraire intellectuel: vos études; les professeurs et les expériences qui vous ont marqué; vos pratiques culturelles extra-académiques;

— tout autre sujet relié aux précédents et qui, en cours d'entrevue, apparaîtra pertinent.

Votre collaboration nous sera grandement précieuse. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés à votre convenance. La rencontre devrait durer une heure trente et se tenir dans un lieu propice à réaliser ce genre d'échange sans trop de dérangements. L'entrevue sera enregistrée sur cassette-magnétophone; les conditions d'utilisation du document seront fixées au moment de la rencontre. Le principal critère qui, à ce stade-ci de la recherche, nous guide dans le choix des informateurs est leur motivation à entreprendre avec nous la démarche réflexive proposée par le biais de cette enquête; il va sans dire que nous croyons cette motivation présente chez les professeurs de toutes les disciplines concernées.

Merci à l'avance de l'intérêt que vous porterez à notre entreprise.

Et je signais, en indiquant l'adresse institutionnelle.

Au moment de l'entrevue, après les politesses d'usage et un bref rappel des grandes lignes de la problématique, l'entrée en matière consistait à demander au professeur de me décrire (objectifs, contenus, méthodes...) l'un des principaux cours qu'il donnait durant l'année ou, dit autrement, celui qu'il jugeait le plus représentatif de son enseignement. Les deux autres moments charnières de l'entrevue étaient ceux où je lui demandais de tout simplement «me parler des étudiants», et de retracer son itinéraire intellectuel: à quel endroit avait-il fait ses études collégiales? pourquoi avait-il choisi de faire des études universitaires dans la discipline qu'il enseignait? par quel concours de circonstances s'était-il retrouvé professeur? en quoi consistaient ses activités culturelles ou sociales extra-académiques?

Les données recueillies ne sont évidemment pas standardisées, et cela non seulement parce qu'il s'agit d'entretiens semi-directifs et que sont concernées sept disciplines parfois fort différentes: a) les sujets abordés sont très vastes et chacun des professeurs travaille d'une façon particulière, ce qui appelle des sous-questions différentes de l'un à l'autre (commentaires, demande d'explications supplémentaires, etc.); b) les «informateurs», sociologues, historiens, psychologue, politologue, anthropologue... qui, de surcroît, parlent de leur métier (sujet qu'ils maîtrisent plutôt bien) ont déjà construit une représentation des phénomènes à propos desquels je leur ai demandé de s'exprimer, autrement dit: il ne s'agit pas de mères de famille ou d'adolescents qu'on vient interroger sur la santé ou sur quelque autre sujet dont monsieur ou madame tout-le-monde n'a pas l'habitude de parler dans un cadre un peu formel; c) à mesure qu'avançait le travail de terrain, j'approfondissais ma compréhension du problème et raffinais un peu ma technique d'entrevue.

Si les données recueillies ne sont pas de caractère standard, les questions que j'ai posées, parfois de façon calculée, parfois de façon plus spontanée, sont reliées par un fil conducteur... J'aurais pu entreprendre la conversation en confiant que j'avais connu, l'année précédente, une courte mais très difficile expérience comme professeur de cégep; j'en étais sorti avec un grand nombre d'interrogations et sans vraiment d'idées quant à ce que j'enseignerais éventuellement et quant à la manière dont je m'y prendrais, si l'occasion m'était donnée

de recommencer. Eux, comment se débrouillaient-ils avec la tâche difficile qui leur était confiée?

Le ton des entrevues ressemble généralement à celui d'une conversation plus ou moins formelle entreprise entre deux individus travaillant dans un domaine connexe, dont l'un a besoin d'informations à propos de ce que fait et pense l'autre, qui accepte de répondre pour lui «rendre service». Jamais je ne me suis senti considéré comme un membre d'une commission d'enquête, ou même comme un agent de recherche de la DGEC ou du Conseil des collèges. D'ailleurs, comme si c'était écrit à tout jamais sur mon visage — et malgré le fait que je prenais la peine d'annoncer mon statut de chercheur dans le cadre d'un projet subventionné par le CRSH! — quelques-uns m'ont spontanément identifié comme «un étudiant de l'université qui faisait une thèse».

Une autre expérience de terrain, entreprise quelques mois plus tard auprès de professeurs de philosophie, m'a fait réaliser qu'aucun des professeurs de sciences humaines que j'ai rencontrés n'a tenté, à un moment donné, de me «mettre en boîte»... Aucun, non plus, n'a véritablement offert de résistance ou montré de la méfiance à l'égard de mes interrogations. La prudence ou la retenue, attitudes tout à fait normales et saines dans un contexte d'entrevue, se sont manifestées par des réponses nuancées, et non par des quasi-réponses, dont une lecture attentive, après coup, nous indique que l'informateur n'a véritablement rien dit. Le professeur de science politique fait peut-être exception: non pas à cause du caractère flou de ses propos mais, au contraire, à cause de leur rigidité: il ne semblait vraiment douter de rien!

Sans pour autant que soit adopté le ton de la confidence, j'ai senti que chacun des professeurs s'exprimait de façon sincère, manifestait le souci de bien comprendre les interrogations que je lui formulais et d'y apporter des réponses quand cela lui était possible — n'oublions pas qu'il s'agissait de professeurs — et qu'aucun n'a répondu «pour répondre quelque chose», me demandant plutôt de répéter la question si elle ne lui paraissait pas claire, la traduisant dans ses termes si ceux-ci semblaient mieux lui convenir, et préférant s'abstenir s'il ne se considérait pas en mesure de fournir une réponse sensée. Là encore, une pensée rigide ne peut véritablement saisir la nuance d'une ques-

tion, mais le professeur de science politique s'est à tout le moins montré «fair-play» (et il faut noter que son entrevue constitue également un excellent document). Le professeur d'économique, tout aussi sincère et nuancé que ses collègues, a peut-être répondu un peu rapidement à mes questions, de sorte que j'avais l'impression que, pour lui, elles semblaient en appeler à de plates évidences — ce qui m'a rendu un peu mal à l'aise au cours de l'entrevue. En transcrivant le document, toutefois, je me suis rendu compte que celui-ci comprenait plus d'informations que je ne l'aurais cru. Il se peut bien que les questions posées par un sociologue n'apparaissent pas trop, du moins à première vue, pertinentes à un professeur d'économique...

L'ANALYSE

Entre deux entrevues, je transcrivais le matériel recueilli et remettais les cassettes-magnétophone au directeur du projet. Nous constations alors que les professeurs que je rencontrais semblaient tous de bons, voire d'excellents pédagogues et que, malgré les conditions difficiles d'enseignement que l'on connaît et la fatigue exprimée par certains, les propos recueillis indiquaient toujours une préoccupation constante pour la pédagogie et les étudiants. Nous n'étions pas toujours d'accord avec certains d'entre eux quant aux contenus d'enseignement qu'ils transmettaient, ce qui est normal en sciences humaines. Nous faisions, par ailleurs, des découvertes tout à fait intéressantes...

Restait l'analyse. «Je me demande bien comment tu vas faire pour écrire un rapport avec ça...» avait commenté le professeur d'économique à la sortie de l'entrevue. Les données recueillies constituaient déjà une «interprétation» de la réalité pédagogique, résultat d'une rencontre entre le questionnement d'un intervieweur et la réflexion d'un informateur sur sa pratique. On pouvait techniquement s'en tenir à une simple description de ce discours «second». Toutefois, organisée autour des grandes catégories commodément utilisées pour mener la conversation — objectifs, contenus, méthodes... — cette description risquait de mal rendre compte du thème central de la recherche,

c'est-à-dire le «code d'interprétation de la réalité» (la culture) que représente chacune des disciplines telles qu'enseignées par les professeurs qui avaient bien voulu me parler de leurs pratiques pédagogiques.

Dans certains cas, le «code» apparaissait plus clairement au détour d'un propos sur la méthode ou au rappel d'une simple mise en situation, plutôt qu'à travers la description des contenus proprement dits. L'extrait suivant, dans lequel le professeur de psychologie définit tout à fait bien sa «philosophie» de l'enseignement, doit-il éventuellement figurer sous la rubrique «objectifs», «contenus» ou «méthodes»?

> Par exemple, [...] on découpe dans un carton une forme trapézoïdale, comme une photo d'une fenêtre, mais prise en angle: si on fait tourner ça lentement sur une tige verticale, et qu'on regarde ça de façon, disons, monoculaire, et à [une distance d'environ] une dizaine de pieds, on a l'impression que la tige tourne dans un sens, revient [dans l'autre sens], et repart, et oscille constamment, alors qu'en réalité, elle tourne tout le temps [dans le même sens]. [...] Je leur montre ça de loin et je leur dis: «dites-moi ce que vous observez.» Souvent, ils regardent ça et ils voient pas ce qu'il y a de spécial — pour eux-autres, elle tourne et elle revient, et c'est tout. Quand je leur dis qu'elle tourne tout le temps, là, les yeux s'allument! À un moment donné, il y a une étudiante qui me disait: «Si on avait pas eu la réponse, on pourrait pas deviner.» Effectivement, dans ce cas là, c'est ça. Très souvent, dans la réalité, il y a des situations où, du point de vue où tu es, avec les éléments d'information que tu as, [tu vois les choses de telle façon] et tu jurerais que... Alors que si tu pouvais faire une vérification — dans certains cas, c'est possible, il suffit d'y penser; dans d'autres, c'est pas toujours facile... si tu peux pas y aller, tu restes avec ton impression subjective... Des expériences comme ça, ça aide à prendre du recul vis-à-vis de... comme diraient les philosophes, de «l'immédiat du perçu», qui a l'air de s'imposer de façon évidente et auquel on adhère... À un moment donné, ça amène des choses comme ça; ça peut aider à relativiser les choses. Et ça, bien, ça fait partie de certains buts globaux de cours comme ça. (PSYCHO.)

Quand bien même on s'entendrait — il ne s'agit peut-être, après tout, que d'une question de terminologie — pour situer ce passage dans la catégorie des «contenus d'enseignement», il faudrait tenir compte que la psychologie de la perception n'occupe qu'une place très limitée dans le cours de psychologie expérimentale:

> On se limite quasiment [...] à montrer une illusion, et là on fait réaliser qu'il se passe de quoi, [...] mais t'expliques rien, tu mets un mot magique... On creuse un petit peu, mais juste [pour donner une idée]: on fait réaliser que quand l'image arrive dans l'oeil, notre cerveau, il l'interprète d'une façon, et que là, il y a une illusion, [...] la façon dont le cerveau fonctionne, c'est que normalement, ça lui aide à vivre dans son environnement... (PSYCHO.)

Laissons pour l'instant de côté l'entrevue du professeur de psychologie, et voyons un extrait de celle du professeur de science politique. Il y est principalement question du «travail long» comme outil de formation intellectuelle:

> Il y a un quatrième objectif: c'est le développement des habiletés intellectuelles [...]: la manière que j'essaie de le réaliser dans mon cours, c'est d'amener les jeunes à faire eux-mêmes une recherche, à puiser à plusieurs sources et puis être capable, ensuite, d'intégrer et puis de ne pas reproduire, mais dire... être capable de parler du sujet qu'ils ont choisi suite aux recherches qu'ils ont faites. C'est une habileté que j'essaie de développer: tout le monde est obligé de faire un travail de recherche — ce qui est très rare, d'ailleurs, au cegep — et puis, pour moi, c'est typiquement collégial, c'est pour ça que j'ai maintenu ça: la formation collégiale, c'est le lieu de la formation critique, c'est le lieu où les gens doivent apprendre à s'approvisionner à plusieurs sources pour ne pas les répéter; pour, à partir des différentes sources, savoir qu'ils ont le droit, eux, de bâtir leur connaissance du sujet et puis d'expliquer leur sujet selon ce qu'ils ont bâti, et non pas selon une des tendances [que l'on retrouve dans les livres].
>
> Il y a donc développement des habiletés par le travail que j'exige des étudiants. Au nombre que j'ai, c'est pas moi qui vas contrôler la méthode qu'ils vont utiliser. Ce que j'essaie de contrôler, par contre, c'est qu'ils copient pas des chapitres entiers de livre: là, ils développent seulement l'habileté à copier, et c'est pas des habiletés qu'on cherche à développer [...]. Remarquez, il arrive que les notes des gens qui plagient beaucoup ne sont pas très mauvaises — on est au collégial, on est pas à l'université: ce que je vérifie, c'est la qualité de la recherche, qu'ils essaient de se débrouiller pour trouver de bonnes sources d'information [...] parce que c'est vraiment pas facile, les bibliothèques sont très pauvres... [...] La deuxième habileté: est ce qu'ils sont capables de prendre distance par rapport à ces sources-là, pour pondre quelque chose? Alors, des fois, ils réussissent mieux la

> première étape que la deuxième — ça se comprend, c'est leur premier travail de recherche. Mais au moins, quand ils vont arriver à l'université, si ils y vont, ils vont être capables, ils vont avoir fait l'expérience... ou encore, si ils vont pas à l'université, ils vont avoir appris, une fois dans leur vie, que c'est pas nécessaire de répéter ce qui est écrit, que ce qui est écrit est pas nécessairement vrai, que ce qui est écrit, tu le lis et après ça, tu te fais ton idée... (SC. PO.)

On pourrait comparer les propos du professeur de science politique à ceux des professeurs d'histoire qui ont abandonné la pratique du travail long, ou à ceux du professeur d'anthropologie qui l'a conservée dans l'un de ses cours, ou à ceux du professeur en sciences de la religion dont le cours sur les sectes religieuses est à toutes fins pratiques un laboratoire de recherche... Mais ne devrait-on pas d'abord tenter de comparer la forme de pensée critique que supposent les propos du professeur de science politique à la forme de pensée critique que supposent ceux du professeur de psychologie?

La pensée critique est, en effet, apparue comme le lieu commun de l'enseignement des sciences humaines au collégial. Tous les enseignements transmis par les professeurs visent à faire prendre conscience aux étudiants que «les choses ne vont pas de soi» et à les amener à «prendre distance» par rapport à leurs perceptions immédiates de la réalité, par rapport à ce qu'on leur raconte à travers les médias, par rapport aux valeurs auxquelles ils ont été socialisés, ou par rapport au système politique et économique dans lequel ils vivent... Certains professeurs expriment mieux cet objectif de formation critique en décrivant une expérience de laboratoire, d'autres en indiquant le thème d'un travail, d'autres en reprenant des extraits de cours magistraux... Par ailleurs, la pensée critique revêt des significations différentes d'un professeur à l'autre, lesquelles peuvent être agglomérées en différentes catégories de «forme de culture critique». En somme, il ne s'agissait pas tant de comparer des contenus, des objectifs, des méthodes, que des problématiques sous-jacentes à l'élaboration de ceux-ci, et d'y repérer des convergences ou des différences. Ce qui a mené à la rédaction d'un essai sur la formation critique au collégial, à l'intérieur duquel sont identifiés trois modes de pensée critique: le mode de pensée historien, la critique sociale, et la connaissance de l'autre et du même.

L'essai sur la formation critique sera précédé d'un chapitre qui se voulait d'abord une sorte de «mise en contexte» de la formation en sciences humaines au collégial. Les professeurs ont, entre autres, abondamment parlé des étudiants et du milieu dans lequel ils enseignent, et leurs propos ne sont pas sans rappeler ce qu'on peut lire dans la proliférante littérature concernant l'enseignement collégial. Je voyais donc cette section du rapport comme la présentation d'un ensemble de propos révélant que «ces entrevues ont bien été menées dans le cégep dont on parle partout» ou que «le cégep dont on parle partout est bien celui dans lequel vivent les professeurs».

Par ailleurs, en rédigeant cet essai, je me suis rendu compte que les propos des professeurs pouvaient aussi contribuer, sur le plan de la pédagogie, à remettre en question certaines «fausses idées claires» qui circulent actuellement quant à l'enseignement des sciences humaines au collégial. Parmi ces «fausses idées claires», notons: «les enseignements transmis sont trop spécialisés», alors que l'intention des professeurs relève du général; «les professeurs sont davantage spécialistes que pédagogues», alors qu'ils paraissent d'abord préoccupés de pédagogie, ce qui n'empêche pas quelques-uns d'entre eux d'être de bons spécialistes; «les professeurs ont besoin de connaître davantage les étudiants», alors qu'ils en parlent d'abondance et de manière experte; «les professeurs doivent se soucier davantage du vécu des étudiants et du niveau d'aptitudes intellectuelles où ceux-ci sont rendus», alors qu'il est impossible de faire mieux en ce sens, à moins de transformer les cours en thérapie de groupe et de reprendre systématiquement les enseignements du cours secondaire.

«CHUTES DE TERRAIN»[3]

Dans la perspective selon laquelle chacune des entrevues recueillies représentait une problématique, j'avais, avant de m'attaquer à l'analyse sur la formation critique, d'abord rédigé un portrait de chacun des professeurs que j'avais rencontrés. Beaucoup d'extraits de ces portraits ont été intégrés à 'analyse. J'ai cru bon de présenter

les quelques «grenailles» qui en restaient, quitte à ce que le texte comprenne quand même quelques inévitables redites.

Hist. I, 57 ans. Le plus âgé et le plus expérimenté des professeurs que j'ai rencontrés a fait les cinq premières années du cours classique au Collège de Lévis et les trois dernières à l'Académie de Québec, sorte d'institution d'enseignement polyvalente avant la réforme — on y donnait en même temps le cours commercial et le cours classique — qui, d'ailleurs, deviendra «cégep pilote» en 1967. Il présente les Frères qui dirigeaient l'Académie comme des enseignants particulièrement compétents et avant-gardistes:

> Évidemment, ils étaient regardés de haut, les Frères [...] mais ils n'avaient rien à envier aux curés. Les Frères avaient une formation plus spécialisée, plus poussée que n'importe quel curé. [...] Ils étaient innovateurs en plus: ils étaient innovateurs en pédagogie et ils étaient innovateurs en tout...

Le choix de faire des études universitaires en histoire (choix marginal: «J'étais considéré comme une espèce de bête étrange du fait que je prenais pas le commerce ou que je prenais pas le droit ou la médecine») s'explique entre autres par la rencontre avec les «deux seuls véritables pédagogues que j'ai eus [...] deux professeurs d'histoire qui, eux autres, étaient allés chercher une spécialité en histoire».

> Je peux pas dire que je suis sorti de mon cours classique avec de très grandes connaissances... comme je suis pas sorti de ma licence en histoire avec de très grandes connaissances en histoire. [Au cours classique], on avait six heures et demie d'étude par jour, [...] on travaillait énormément par soi-même, [...] quand on écrivait, on avait pas besoin de se poser la question: comment est-ce que le participe s'accorde? On l'avait fait tellement de fois que c'était devenu un automatisme. [...] Ils nous ont, si vous voulez, appris à donner de l'effort... [À l'université], on n'a pas eu beaucoup d'heures de cours [...] mais ils m'ont montré où aller chercher, [...] comment aller chercher, [...] comment procéder [...] si tu avais une recherche à faire. [...] Les connaissances en histoire que j'ai actuellement, je les ai apprises à enseigner et à lire... Parce qu'il n'y a rien pour retenir une connaissance comme de l'enseigner. Tandis que quand on l'a apprise...

En résumé, ce professeur est porté à mettre l'accent sur le fait que la formation qu'il a reçue favorisait l'autonomie — une idée

centrale de la pédagogie moderne qui semble avoir été mise en pratique bien avant les années 1960...

Hist. II, 45 ans (?). Le second professeur d'histoire «[n'a] pas suivi la voie traditionnelle des gens de [son] âge qui ont fait des études». Après le cours secondaire public, il fait une douzième année «soi-disant» scientifique dans une école qui allait devenir ensuite la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, et une année «soi-disant» de propédeutique (cours de philosophie, de lettres... à «caractère préuniversitaire»), destinée à ceux qui voulaient s'inscrire dans les facultés de sciences humaines. C'est alors qu'il a la «bonne fortune» («le hasard, finalement, m'a bien servi») de mettre la main sur un prospectus lui apprenant qu'il y avait possibilité de faire un baccalauréat ès arts à l'Université d'Ottawa. Tant sur le plan académique que culturel («au sens large»), ces années d'études collégiales se démarquent de celles que pouvaient faire un étudiant du même âge dans le Québec de la fin des années 1950: c'était un système à options («je suis arrivé à faire un bac ès arts avec une série»); surtout, ce professeur d'histoire a été appelé à vivre en appartement avec des Arabes (des Libanais), à apprendre à «s'engueuler en anglais»... en somme, à vivre dans un tout autre cadre que celui des collèges classiques.

Après ces trois années à Ottawa, il revient à Sherbrooke où il s'inscrit en droit (1960), tout en menant «quatre, cinq choses de front», dont un travail de journaliste-pigiste et la participation (avec un groupe de jeunes «qui avaient un peu plus d'instruction que la moyenne et qui avaient certaines ambitions, comme on en avait à l'époque, par rapport au milieu lui-même») à la création et l'animation d'un Centre d'arts (l'une des premières boîtes à chansons au Québec)... «Très, très, très embarqué» dans ces projets, il «rate» cette première année d'études et, malgré qu'on lui offre quand même la possibilité de poursuivre, il décide plutôt de «quitter le milieu» pour s'en venir à Québec:

> Je pensais [m'inscrire] en droit et, finalement, là aussi le hasard a voulu [que je me retrouve] en Lettres, au Département d'histoire. [...] Finalement, le droit ne m'intéressait pas; il y avait beaucoup de par coeur; je sentais que c'était très stérile. [...] J'avais toujours été

intéressé par l'histoire; j'avais des bonnes notes en histoire à l'université au niveau collégial.

Le milieu est encore une fois «stimulant» mais cette fois-ci, tant sur le plan académique que social:

> C'est pas qu'on a fait des études très brillantes, mais il y avait des conditions assez exceptionnelles: on était dix-sept étudiants en tout, on avait d'excellents professeurs avec lesquels on était étroitement lié, [...] le groupe, les étudiants étaient intéressés non seulement à l'histoire, mais intéressés au théâtre, on allait au cinéma...

Il débute dans l'enseignement à la section collégiale du Petit séminaire de Québec — où on commençait à engager des professeurs spécialisés en histoire — en même temps qu'il termine sa licence. Il entre au cégep en 1970, «une époque où tout était à mettre en œuvre».

Sc. Po., 45 ans (?). Le professeur de science politique n'a pas relaté ses études collégiales. Il débute son itinéraire académique à la sortie de l'Université de Montréal où il a fait une licence en droit: «C'est plutôt une formation de technicien; c'est pas vraiment une formation universitaire; c'est un gros collège...» Il fait ensuite un doctorat en science politique à l'Université de Paris: «À l'époque où j'ai étudié [1967-1971], l'École dominante était encore l'École idéaliste française». Dans le discours marxiste québécois, dont les propos de ce professeur constituent un exemple typique, ce qualificatif d'idéaliste est moins utile à décrire réellement un genre d'École (il admet lui même que ses anciens professeurs «ne seraient pas contents» de l'entendre) qu'à bien situer le courant dont on se réclame: le matérialisme. En gros («faut surtout pas penser que l'École matérialiste est mécanique; dans les explications qu'on en donne, pour couper court, ça a souvent l'air mécanique»), l'École idéaliste est celle où l'on «croit que ce sont les idées qui sont à l'origine des transformations sociales et des systèmes politiques, alors que l'École matérialiste prétend que c'est le système de production qui est le facteur déterminant...»

> Je viens d'un milieu populaire de Montréal. J'ai vu vivre mes parents, j'ai vu vivre les voisins; j'ai jamais cru une seule minute que les gens qui avaient des conditions de vie difficiles étaient les seuls responsables de ça, comme l'idéologie dominante nous invite à le penser: les-gens-qui-sont-biens-ont-bien-travaillé-et-les-gens-qui-sont-mal-ont-mal-travaillé. J'ai plutôt toujours eu la conviction que les gens

> qui vivent très bien et très richement ont jamais rien foutu et les gens qui vivent très pauvrement sont ceux qui produisent toute la richesse de notre société — la preuve étant devant mon nez. Alors, il y a contradiction entre l'idéologie et la réalité.

Outre ce parti pris pour la classe populaire et cette conception de l'idéologie comme fausse conscience («dans notre société libérale, la liberté de penser existe mais elle est très peu accessible à la masse des gens... la masse des gens est [imprégnée] d'une façon de penser qui est dominante»), le discours de ce professeur comprend une autre caractéristique typique de la tradition marxiste québécoise, soit le refus de distinguer connaissance positive et doctrine:

> Avant [...] je donnais à lire l'*Introduction à la vie politique* de Maurice Duverger [«idéaliste» qu'il a eu pour directeur de thèse à Paris]; donner ce livre-là à lire, pour moi, aujourd'hui, c'est exactement comme donner à lire le *Manifeste du parti communiste* de Karl Marx: il est aussi coloré idéologiquement, sauf que Duverger étant dans la façon majoritaire de penser, on le perçoit comme neutre, et Karl Marx étant dans un courant qu'on identifie comme l'ennemi, est identifié comme coloré. [...] Tout professeur, à mon point de vue, diffuse une idéologie et est au service d'un système. Quand on est au service des idées dominantes et du système dominant, ça a l'air objectif puisqu'on dit ce que tout le monde dit.

Cette position théorique ne signifie pourtant pas le rejet de l'idée de vérité:

> Il y a plusieurs analyses en science politique; moi, l'analyse à laquelle je me réfère, que je crois la plus stable, celle qui se rapproche le plus de la vérité, c'est l'analyse historique, le matérialisme. [...] Est-ce qu'il y a une bonne façon de penser? Est-ce qu'il y en a une mauvaise? Dans la mesure où on est profondément convaincu qu'il y a une théorie qui marche mieux qu'une autre, est-ce qu'on doit l'enseigner comme la seule vraie? C'est ce que j'essaie d'éviter de faire: je leur dis qu'il existe d'autres visions mais que je crois que celle-là fonctionne mieux.

Mais comme les théories enseignées en sciences humaines sont, en fait, des idéologies, on ne peut imposer au professeur d'enseigner telle ou telle théorie: «Il faut que les contenus de cours qu'on propose aux professeurs, et que les professeurs doivent préparer, eux, pour les étudiants, soient assez ouverts pour que n'importe quelle théorie

puisse passer. [...] L'éducation ne fleurit que dans la liberté et dans la diversité.»

> On pourrait me répondre: t'as qu'à enseigner toutes les théories pour que les étudiants puissent les comparer. Sauf que ça c'est pas possible; c'est pas de niveau collégial, c'est [plutôt] de niveau universitaire, la comparaison des différentes théories politiques, [...] on appelle ça des cours d'épistémologie, ou je sais pas quoi [...] Au niveau collégial, je trouve normal que les professeurs prennent un parti pris, l'annoncent aux étudiants, et puis le développent...

Autrement dit, il conçoit la formation collégiale en sciences humaines comme un enseignement à caractère doctrinal et pluraliste.

Ce professeur a occupé pendant six ans la fonction de président de la Fédération à laquelle appartient le syndicat de son collège; si, à l'instar de nombreux militants syndicaux, son «enthousiasme pour la défense des intérêts des professeurs de cégep s'est amenuisé», ce n'est pas en raison d'une perte de conviction en ce qui concerne l'idéologie syndicale:

> Le rôle du mouvement syndical dans les transformations sociales est absolument fondamental. [Avec l'expérience, mon engagement] a pris sa vraie dimension: avoir conscience qu'on défend des gens [les professeurs] qui méritent d'être défendus, qui ont des revendications fondées, mais qui sont loin d'être les plus mal pris de la société. [...] La fréquentation du mouvement syndical m'a fait découvrir [...] qu'il y a des gens pour qui c'était la seule force qui existait, alors que les professeurs de cégep ont quand même d'autres recours, qui est leur compétence qui peut se monnayer un peu mieux que la compétence d'un ouvrier, surtout quand il y a du chômage...

«Quoique, au moment où on se parle, ajoute-t-il, c'est de moins en moins vrai: ceux qui ont été formés pour enseigner et qui ont pas d'emploi, ils passent un mauvais quart d'heure...»

Psycho., 41 ans. «J'ai toujours été un style curieux, j'ai toujours tripé, même au cours classique, sur la physique, la biologie [...] je fais de l'ornithologie, les aspects scientifiques m'ont toujours intéressé, les mathématiques aussi [...] Si j'avais pas eu un accident de parcours [...] je serais allé en sciences.» Après son cours classique à Cap-Rouge, le professeur de psychologie entre au Séminaire, où il fait un stage d'un mois (c'est l'«accident de parcours»): «Dans ma famille, mon frère et

mon oncle étaient allés dans un Séminaire, [...] je m'orientais pour être un curé, [...] j'ai décidé que c'était pas ma place.» On est en 1967; il se «réenligne» tout de suite en psychologie à l'Université Laval avec le projet d'intervenir auprès des délinquants: «Si je fais l'analyse de ma motivation, ça devait être un transfert de la vocation religieuse à une vocation laïque.»

L'approche clinique le laisse toutefois «insatisfait» en regard de ses «exigences intellectuelles». D'ailleurs, durant l'entrevue, lorsque je lui ai demandé quelle importance avait la «psychologie des profondeurs» dans l'enseignement de la psychologie au collégial, il m'a expliqué ses réticences à l'égard de la psychanalyse en se référant aux grands principes de la méthode expérimentale: «Je dis souvent aujourd'hui que la psychanalyse, pour moi, c'est un corps d'hypothèses intéressant, mais je trouve que ç'a a pas été assez étudié tel quel», c'est-à-dire: vérifié en laboratoire. Il s'oriente donc vers l'approche expérimentale, particulièrement dans le domaine de la perception. Il commence à enseigner au cégep en 1970 et poursuit parallèlement (en prenant parfois des congés sans solde) des études de maîtrise et de doctorat; une partie de sa tâche est actuellement consacrée à la recherche (grâce à un programme de subventions pour enseignants du collégial) et il enseigne à l'université à titre de chargé de cours.

S'il se définit comme «celui qui va faire de la recherche gratuitement» — «Il y a une caricature [où l'on voit] Charlie Brown [qui] veut étudier les comportements des gens. Son chum lui dit: Ah! tu veux comprendre les gens pour mieux les aider. Charlie Brown lui répond: Non, c'est parce que je fouine! Alors moi, à la base, c'est ça.» — il faut toutefois idéalement que les observations qu'il fait en laboratoire se «raccrochent» à des situations de la «vie quotidienne». C'est d'ailleurs avec le souci de les amener à «intégrer» les connaissances théoriques ou méthodologiques à des faits de tous les jours qu'il introduit les étudiants à sa discipline.

Socio. I, 41 ans. Le plus ancien professeur de sociologie a, à l'instar de l'un des deux professeurs d'histoire, fait son cours secondaire à l'école publique; l'ancien système dressait toutefois une passerelle à l'intention des étudiants qui voulaient entrer au niveau collégial du cours classique, ce qui lui a permis de faire un baccalauréat ès arts.

C'est après une expérience de travail auprès des déficients mentaux qu'il entre en sociologie à l'Université de Montréal, où il fait un baccalauréat et une scolarité de maîtrise: «Je me suis rendu compte que [...] j'avais le goût de comprendre autant les parents que les enfants.» Il décrit le contexte sociohistorique dans lequel il a fait ses études universitaires (la fin des années 1960) comme «une époque de critique sociale». Chez lui, toutefois, la critique sociale n'a pas pris la forme de l'idéologie de la lutte des classes, comme ce fût le cas du professeur de science politique, mais plutôt celle du «refus du contrôle»: «on ne respectait pas nécessairement tous les cadres». Sans qu'il la mentionne explicitement, c'est en gros l'idéologie autogestionnaire qui est au fondement de sa conception de la sociologie et de son enseignement: enseigner la sociologie c'est, idéalement, «témoigner» aux étudiants de «l'expérience de qu'est-ce que c'est qu'une société et de ce qu'on doit faire pour la changer». Une partie de son cours d'Initiation à la sociologie est consacrée aux mouvements sociaux, qu'il définit sommairement à l'intention des étudiants comme un «courant d'idées qui devient important à un moment donné dans la société et qui recoupe une série de comportements [...] qui a des conséquences importantes sur les institutions...»; il rapporte des témoignages de gens «qui veulent travailler autrement» (critique du productivisme) à l'intérieur de son cours de Sociologie du travail... Quand il est arrivé au collège, au milieu des années 1970, il a été impliqué dans la création d'une garderie.

«[Quand j'ai commencé à enseigner], pour moi, un contrôle, c'était toute une aventure théorique, n'est-ce pas! Maintenant, je le vois peut-être un peu différemment: o.k., ils [les étudiants] sont là, ils sont pas ailleurs; peut-être que je veux savoir ce que je fais avec eux-autres, peut-être qu'eux-autres veulent savoir ce que je fais aussi...» Par ailleurs,

> L'année passée, je m'étais dit: Bon! dans le fond, je le sais quoi faire pour vérifier l'apprentissage et développer l'intérêt dans le cours: c'est qu'il faut qu'il y ait un devoir toutes les semaines. [...] Je me suis essayé, j'ai fait faire de petits travaux d'une page. [...] Mais, personnellement, il faut que je les corrige... [...] Supposons que je donne 5 % ou 3 % des points, là encore, il faut élaborer des critères d'évaluation, puisque l'évaluation c'est perçu comme une chose très importante. [...] Ça veut dire que [...] tu passes une partie importante de ta session

à vivre d'évaluation: tu corriges, tu remets des travaux — juste remettre 42 copies comme ça, dans la classe, ça prend cinq minutes au début du cours... Tu vois, moi je trouve qu'il y a des contraintes qui [font] que évaluer souvent [...] ça me distrait du contenu, ça me démotive... À un moment donné, t'as l'impression... [tu te dis presque]: si j'avais quelqu'un d'autre pour donner le contenu, il me semble que je pourrais continuer à évaluer!

Cette situation crée un paradoxe non seulement «sociologique», «C'est vrai qu'avec la formation qu'on a eue en sociologie [...] tu es plus porté à critiquer certains patterns dans la société...», mais aussi pédagogique: «la mécanique se retourne à un moment donné».

D'autre part, «je peux dire que maintenant je suis moins impliqué [sur le plan social]. En ce moment, j'ai plutôt des activités culturelles personnelles genre... j'ai eu un trip de guitare, un trip d'arts plastiques...» Le contenu de son enseignement demeure, malgré les paradoxes, quand même axé sur les valeurs et le changement social; quant à l'«implication», «ça peut revenir: je pense que toutes les idées écologistes qui... c'est une veine intéressante... s'il y avait une quelconque implication, ça pourrait être là.» Trait caractéristique supplémentaire d'une mentalité de type autogestionnaire...

Les quatre professeurs qui sont passés par le cégep retiennent, règle générale, peu de choses de cette période, sinon ce qu'on en entend dire habituellement:

> Disons que je suis passée par le renouveau pédagogique au collégial à la fin des années 1960, début 1970; dans cette perspective-là, c'était... on voulait des étudiants autonomes, c'est sûr; malheureusement, je pense qu'on était très mal préparé, la «batche» de cégépiens de ce moment-là — on sortait très souvent du secondaire ou encore du cours classique où on nous avait vraiment toujours bien encadrés, puis là, on nous laissait filer au cégep comme ça: Bon! c'est toi qui bâtis ton cours de philo, c'est toi qui bâtis ton cours de socio, etc. J'ai été comme un peu déboussolée... [...] C'est sûr que c'est important, l'autonomie, mais d'un autre côté, j'ai trouvé que j'étais pas un bon professeur vis-à-vis moi... (ANTHROPO.)

> Le premier cours d'économique que j'ai suivi, en 1970... ça, c'est assez spécial: c'est un sociologue qui donnait le cours [...] on parlait de toutes sortes de choses dans le cours mais on n'a pas eu d'outils d'analyse comme tels. Ça, c'est en micro; en macro, disons que le prof

avait déjà travaillé pour l'OPEP... très intéressant, le bonhommme... là, on a vu un peu plus ce que c'était, la macro-économique... [c'était] pas tellement poussé au niveau des politiques économiques, mais c'était très intéressant. [...] C'était une formation vraiment, vraiment générale [rire]. (ÉCONO.)

Moi, j'avais des profs qui avaient 22, 23 ans; on en avait 20. [...] T'avais des profs qui étaient célibataires pour la plupart; quand t'es célibataire, t'as le temps d'aller prendre une bière avec les étudiants. [...] Moi, je fais pas ça; j'ai d'autres obligations ailleurs. (ÉCONO.)

La sociologie, [...] j'en avais fait au cégep, mais ça m'avait pas pâmée... (SOCIO. II.)

SC. REL., 34 ans. Il n'y a que le professeur de sciences de la religion qui associe son choix disciplinaire à son passage au cégep: après avoir suivi un cours complémentaire en histoire des religions (il est alors inscrit en sciences), il se réoriente en sciences humaines et prolonge son séjour aux études collégiales: «puis il y a eu d'autres raisons derrière... je faisais du sport intercollégial et ça a été un truc pour rester un an de plus, pour pouvoir faire un an de plus... être dans l'équipe.»

Il fait un baccalauréat en histoire des religions à l'Université de Montréal et une maîtrise en théologie à Laval, «mais mon sujet, c'était en histoire des religions» (il fait la scolarité à l'Université de Jérusalem). Ses études du concept de Salut dans la littérature mésopotamienne «aboutissent» à la publication d'un article dans le supplément du Dictionnaire de la Bible: «Je suis immortalisé dans ce gros machin-là.» Il enseigne depuis «cinq ou six ans» (en plus d'enseigner au cégep, il a été chargé de cours à l'UQAC et à Laval); au moment de l'entrevue, il travaillait à plein temps «grâce à la recherche»: il poursuivait une recherche sur le mouvement raélien dans le cadre d'un programme de subventions pour professeurs de cégep; il participait également à une recherche pédagogique sur l'utilisation d'un logiciel en sciences humaines. Il est membre très actif d'une association scientifique (je l'ai croisé deux fois depuis l'enquête: la première, il revenait d'un colloque; la seconde, il en préparait un).

À l'été 1988, on l'a vu à la télé communautaire dans le cadre d'un débat où il apportait le point de vue de l'agnosticisme méthodologique, condition de base à l'anthropologie de la religion, qu'il lui est

d'autant plus facile de remplir qu'il affirme être non-croyant; toutefois «j'ai jamais vu la religion comme étant pathologique... comme étant une maladie ou quelque chose de semblable: je respecte ces gens-là; je pense qu'ils ont une démarche qui peut être saine pour eux-autres... mais moi, ça me tente pas. Ça veut pas dire que, pour les autres, ça peut pas être significat'f.»

L'intérêt qu'il a pour l'«objet de recherche» qu'est la religion, il l'explique entre autres en disant que:

> [c'est] là où les personnes s'expriment avec le plus de liberté, [...] l'encadrement n'empêche pas l'extériorisation des sentiments [...] il y a peut-être les spécialistes — les prêtres, les sorciers ou d'autres... — mais n'importe qui peut avoir une expérience de type religieux [...]; l'expression de tout ce qui peut être au niveau de l'imaginaire chez l'être humain, on le retrouve dans le phénomène religieux.

Cet intérêt pour l'objet est doublé, sinon devancé, d'un fort intérêt pour les sciences qui en font l'étude, particulièrement l'anthropologie:

> Finalement [...] je fais vraiment de l'histoire des mentalités. Mais l'histoire des mentalités est très très proche de l'ethnologie: c'est de l'ethnologie historique où t'essaies de resituer une croyance ou un comportement religieux par rapport à un ensemble... Moi, je suis plus près de l'anthropologie que des autres sciences humaines [en ce qui concerne] les préoccupations.

D'autres caractéristiques situent ce professeur du côté de l'anthropologie: c'est un homme de terrain (il fait de l'observation participante et recueille lui-même des entrevues); ses travaux empiriques sont chapeautés d'un objectif de formalisation: la construction d'un modèle à quatre niveaux (de l'individu au cosmos) pouvant s'appliquer à tout phénomène religieux, qu'il s'agisse d'une doctrine ou, ce qui l'intéresse plus particulièrement, d'un simple rituel. Ce modèle est fondé sur la notion de syncrétisme et sur l'hypothèse selon laquelle «tout système religieux est cohérent [...] et propose une vision globale [de la réalité]» (ce qui n'est pas sans rappeler le «fait social total» de Mauss):

> Finalement, quand je regarde le pourquoi de mon travail, c'est vraiment pour montrer aux gens que [les groupes que j'étudie], ils sont peut-être pas si bizarres, [...] c'est de démontrer toute la cohérence

qu'il y a à l'intérieur, [...] dans leur doctrine, leur façon de vivre ou leur... dans tout cet ensemble-là, de montrer ce qui lie ça, toute la logique qui anime ou qui articule ce groupe qu'on appelle le mouvement raëlien.

Anthropo., 38 ans. «D'où ça me vient, le goût [pour l'anthropologie]? Je pense que ça doit remonter pas mal loin...

Disons que j'avais un père qui était voyageur, qui a vu d'autres nations... ça a probablement déjà attiré mon goût pour des choses différentes; adolescente, je lisais des Bob Morane — mon frère me passait ses livres: donc, encore une fois probablement, ça a excité mes petites neuronnes dans ce sens-là; il y avait aussi mon goût pour l'archéologie qui était développé à ce moment-là: je me souviens d'avoir lu des livres sur les pharaons; je pense qu'il y a pas mal de jeunes qui commencent à avoir des goûts pour les civilisations anciennes comme ça, en lisant des livres... Puis il faut dire aussi que, comme mes parents avaient pas beaucoup les moyens, les seules choses qui étaient, peut-être, notre loisir accessible, à part la télévision et de temps en temps le cinéma, c'était les livres: comme il y avait une bibliothèque municipale, c'était là qu'on allait chercher une bonne partie de nos livres; d'ailleurs, une des choses que j'aimais faire, c'était lire.

Après le cégep (ses commenentaires sur cette période sont rapportés un peu plus haut), le professeur d'anthropologie fait un baccalauréat à l'Université McGill:

Disons que j'avais de grandes ambitions au point de départ: je voulais m'en aller du côté des États-Unis, je voulais m'installer là-bas... Alors, je me suis dit: il vaut mieux commencer tout de suite à étudier en anglais, me familiariser avec le côté anglophone... Et puis, en cours de route, j'ai trouvé que je m'étais peut-être un peu illusionnée, je suis revenue un peu plus les pieds sur la terre. [...] Remarquez, je ne renie pas du tout le fait que j'ai choisi McGill; au contraire, je trouve même que j'ai très bien fait parce que ça correspondait peut-être un peu plus à la conception que j'avais à ce moment-là... Quand j'ai vu le programme qu'on offrait à Laval, j'étais déçue: je trouvais que c'était trop axé sur des choses qui ne m'intéressaient pas, alors qu'à McGill, ça m'intéressait davantage, [...] McGill, c'est, *je disais, plus «écologiste»*, tandis qu'à Laval, c'est plus «ethnologique», c'est plus «philosophique», c'est plus «littéraire»... Puis j'ai décidé quand même de revenir à Québec à un moment donné, de continuer mes études [...] à Laval:

sur le coup, j'ai trouvé ça un petit peu difficile de faire l'amorce avec un côté plus philosophique, plus littéraire... Mais finalement, je trouve que ça me donne une vision qui est très diversifiée: j'ai autant l'aspect scientifique, écologique — adaptation, etc. — et j'ai un aspect qui est plus de discussion, d'élaboration de théories...

Autrement dit: un aspect plus proche de l'anthropologie pratiquée par le professeur de sciences de la religion. Sa thèse de maîtrise s'inscrit d'ailleurs dans le domaine de «l'anthropologie symbolique... l'anthropologie de la religion».

En réponse au «renouveau pédagogique» qu'elle avait connu au cégep, elle «[s'était] dit que si jamais elle avait à enseigner un jour, il faudrait que ça soit bien structuré», ce que confirment avec beaucoup d'éloquence ses propos. Même si on ne peut dire qu'elle néglige l'«anthropologie symbolique» (particulièrement dans les cours Race et racisme et Ethnomédecine), son enseignement se situe nettement du côté de l'anthropologie scientifique. Cette tendance s'applique tout particulièment au cours Origine et évolution de l'homme, où «on va chercher du côté» de l'archéologie, de la climatologie, de la paléontologie, de l'ethologie, etc.; mais également au cours Race et racisme, dont l'objectif général est plutôt d'ordre «affectif» («apprendre à l'étudiant à savoir ce que c'est, un préjugé; comment développer un attitude positive, être plus tolérant...»): «il faut qu'on passe par un aspect d'information scientifique [biologie et génétique]. Il y en a qui se disent: Bon! c'est un cours plus scientifique que je pensais [...] Mais je leur dis: pour arriver à défaire des préjugés, faut passer par des informations scientifiques...»

Son enseignement n'est pas non plus sans correspondre parfois — il ne s'agit pas d'une critique — à l'image *National Geographic* que le non-initié se fait de l'anthropologie. D'ailleurs, au cours de l'entrevue, elle dira à propos des étudiants: «... s'ils ont le moindrement d'intérêt pour les documentaires comme le *National Geographic*, [...] il y a de grosses chances que le cours leur dise de quoi». Cette impression n'est pas étrangère, évidemment, au côté exotique de l'objet, spécialement le primate:

> L'origine de l'homme, semble-t-il, serait africaine. Alors je leur montre les différents milieux: le milieu de la savane, le milieu de la forêt équatoriale, la clairière, etc., pour les familiariser [les étudiants] avec

les adaptations différentes. Ensuite, il y a, évidemment, toute la question de la protoculture, qui est l'ensemble des comportements qui sont appris, qui sont transmis chez les primates. [...] Je leur montre comment ça se fait, l'apprentissage chez un primate [...]: il faut qu'il y ait beaucoup d'affectivité, il faut qu'il y ait aussi un climat d'harmonie, de sécurité, pour que le jeune primate puisse apprendre comme du monde; et aussi, en même temps, ça prend des individus qui sont curieux, des individus qui sont innovateurs pour apporter des éléments nouveaux à l'intérieur des comportements culturels des animaux. [...] Sur le coup, ils restent un peu — comment dirais-je? — un peu éberlués... Mais ils s'aperçoivent très vite que ça a bien du bon sens... que ça aide justement les animaux à s'adapter un peu mieux à leur environnement.

La science elle-même apparaît comme une sorte d'aventure: «J'essaie de leur raconter aussi l'histoire des sciences qui entourent l'origine et l'évolution de l'homme: la recherche des savants et tous les dédales par lesquels ils sont passés; combien de fois ils se sont trompés; combien de fois ils ont réussi et qu'ils étaient pas crus...»

Elle avait préparé quelques notes avant l'entrevue, notamment sur «le rôle joué auprès des étudiants»: «Je pense que je suis d'abord une informatrice — je donne des informations; j'espère être un déclencheur [...] sur le plan cognitif et sur le plan affectif [...]; et ensuite, je me vois aussi comme un dépositaire de ressources — s'il veut des informations supplémentaires, ou s'il veut faire une recherche, il peut venir me pistonner.»

Socio. II, 34 ans. Le second professeur de sociologie a d'abord étudié un an au cégep en service social avant de s'orienter vers les sciences humaines: «Je me sentais pas mûre pour aider les gens... les problèmes, les bibittes, tout ça... J'ai dit: tiens! moi je veux quelque chose plutôt d'explicatif, spéculer intellectuellement...» Elle fait un baccalauréat en sociologie à Laval, même si elle a «toujours eu, peut-être, plus [une curiosité intellectuelle de type] 'anthropologique'; [...] j'aimais beaucoup l'aspect, peut-être, plus 'culturel', les différences culturelles, quelque chose comme ça... j'ai toujours eu dans ma vie beaucoup de gens de d'autres cultures... Mais déjà, à l'époque, [je me disais]: les anthropologues, où ça va?»

«Quand je suis sortie de l'université, j'étais assez cérébrale — 'intello-cérébro'... Insécure en même temps: voulant-sauver-le-monde-

et-croyant-en-la-parole-comme-pouvoir-de-changement! Maintenant, je n'ai plus ces valeurs-là, [...] je veux dire: je ne crois plus que la seule parole suffit pour changer les choses.» Ce professeur est souvent revenue sur l'idée qu'il est souvent très difficile pour les individus de bien comprendre une situation tant qu'ils ne l'ont pas vécue:

> Cette année, on a ouvert un cours [où on enseigne] les méthodes pour préparer [les étudiants] à l'université... Mais le professeur s'est rendu compte qu'il y avait la moitié de l'auditoire qui ne se voyait même pas [rendu] à l'université [...] C'est loin encore pour eux-autres, l'université [...si jamais ils y vont] Comme disait quelqu'un: on dirait que tu découvres que tu manques de méthode de travail le jour où t'es rendu à l'université. [...] Là, ils le voient. Mais quand tu leur dis, là on dirait que ça veut rien dire pour eux-autres. T'as beau dire: tu manques de méthode, ça a pas de bon sens! — ... Qu'est-ce qu'elle a à s'énerver le poil des jambes à matin? Tu sais, tant que tu t'es pas brûlé sur le vif, on dirait...»

Plusieurs étudiants ont également de la difficulté à saisir une théorie sociologique ou à analyser une idéologie: non seulement parce que plusieurs d'entre eux «n'ont pas atteint le stade formel» ou parce que leur font défaut des connaissances générales préalables à l'analyse sociologique, mais aussi parce que l'expérience de la société et de la vie en général demeure, à cet âge, encore assez limitée. Ce qui, par exemple, pose un «dilemme» en ce qui concerne la conception d'un cours en sociologie de la santé:

> Parler des médecines douces en classe... je me suis posé la question, [...] mais c'est [d'abord] quelque chose qui se vit, c'est pas quelque chose dont tu parles [...]: tu peux toujours décrire toutes les techniques... à un moment donné, il faut que tu les essaies pour savoir qu'est-ce que tu vis, quel cheminement tu fais avec ça. [Sur le plan social], tu peux donner des statistiques, tu peux décrire, [parler des problèmes d'implantation]... Mais pour voir qu'il y a des problèmes d'implantation, faut que quelque part tu aies fait un pas là-dedans... Celui pour qui c'est important, les problèmes d'implantation, c'est parce qu'il l'a vécu en dedans de lui que c'est important; son voisin qui voit pas, [c'est parce que] il l'a pas vécu... [...] Et ceux qui sont là-dedans [les médecines douces], quelques fois c'est parce qu'ils ont été confrontés à une maladie que la médecine traditionnelle guérissait pas ou — je sais pas — [ça peut être] même un cheminement philosophique... Eux voient les problèmes d'implantation, mais les

autres les voient pas... [...] Puis à 16, 17 ans, t'as pas été malade encore, tu sais. [...] Tu le remarques, d'ailleurs, dans les médecines douces — ou toutes ces questions-là, les thérapies... — que c'est un phénomène de 30, 35 ans... une crise de vie, un tournant: t'as fait un trip, là, et tu dis: où je me réoriente? ma jeunesse est passée... comment est-ce que je vais utiliser les prochaines années? Je ne crois pas, en tout cas, à un enseignement de ça à 17, 18 ans... À moins qu'il y ait, des fois, des étudiants exceptionellement sensibilisés...

ÉCONO., 38 ans (?). Je n'ai pas pensé demander au professeur d'économique comment il expliquait son orientation dans cette discipline, qui semble, tout comme l'enseignement collégial, parfaitement lui convenir. Après sa maîtrise en économique à l'Université de Sherbrooke, il travaille quelque temps dans un Centre de main-d'œuvre régional du Canada:

J'ai pas aimé ça... [Enseigner] ça nous permet quand même de lire un peu toutes sortes de choses dans le domaine. Je veux pas dire que les fonctionnaires le font pas mais, nous, surtout au collégial, on a quand même un horaire flexible: on donne 12 heures de cours par semaine, [et il y a des heures où on doit être disponible pour rencontrer les étudiants], mais après ça, si tu veux travailler chez toi le soir... ou le matin à 5 heures, tu te lèves, tu travailles; l'après-midi, tu peux avoir du temps de libre... Autrement dit: tu travailles davantage quand t'es disposé à travailler, à préparer tes cours, faire de la correction, toutes les choses... Ça, j'aime bien ça... Et j'aime le contact avec les jeunes aussi [...]: on leur en apprend, évidemment, on est là pour ça; mais t'as aussi des jeunes, des étudiants qui t'apprennent des choses: ils parlent de leur travail d'été... ou leurs parents font telle chose... c'est très intéressant, ça met en contact avec d'autres réalités.

Il commence à enseigner au cégep autour de 1978 et fait, au cours de ces années-là, un certificat en enseignement collégial à Laval:

Il faut dire qu'au départ, c'est pas un gros cours! [...] T'as 30 crédits — les stages sont, évidemment, crédités au départ... Et moi, disons, je trouve que c'est des cours de niveau collégial. Si je compare la charge de travail des cours de pédagogie que j'ai faits avec ce qu'on fait dans les autres programmes universitaires... il y a pas de comparaison sur le plan de la charge de travail: deux cours par session en enseignant à temps plein... et tu te fais pas mourir!

Cette façon de définir la qualité de l'enseignement en termes quantitatifs est revenue quand je lui ai demandé de comparer l'enseignement de l'introduction à l'économique au collégial par rapport à ce même enseignement à l'université: «Un cours d'introduction, c'est un cours d'introduction, qu'il soit donné au collégial ou à l'université... À l'université, tu vas refaire ce que t'as fait au cégep. J'imagine que c'est pareil en sociologie: un cours d'introduction en sociologie au cégep ou à l'université, il y a beaucoup de choses qui se rejoignent, sauf que tu vas plus vite à l'université.»

Les propos de ce professeur font bien ressortir certaines caractéristiques qui distinguent l'enseignement de l'économique de celui des autres sciences humaines, particulièrement la sociologie, dont les cours d'introduction, à l'intérieur même des cégeps ou des universités, n'ont souvent que très peu à voir les uns avec les autres. Il identifie d'ailleurs spontanément les deux matières à des champs différents: «Autant dans les années 1960 c'était la sociologie, les sciences sociales en général, depuis le début des années 1980, c'est l'administration, l'économique... c'est la grosse mode.» Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il considère sa discipline comme une science exacte, ou qu'il en présente l'image à ses étudiants: «T'as plusieurs écoles de pensée [...] tu donnes toujours un cours à partir de tes valeurs [...] t'as deux économistes, t'as trois idées [...] t'as tellement de facteurs qui influencent ton offre et ta demande [...] ce qu'on leur montre, c'est facilement critiquable...» Reste qu'en économique (tout comme en administration?), «t'as [quand même] des concepts de base: [par exemple], l'offre et la demande, aucun problème, tout le monde s'entend là-dessus.»

Outre le fait qu'elle travaille avec des concepts «durs», ce qui porte à l'associer aux mathématiques, l'économique se distinguerait des «sciences sociales» par des objectifs qui, parfois, n'ont plus grand chose à voir avec l'idée de culture: «À l'automne [1987], en micro, j'ai fait faire un jeu de bourse: je leur donnais 100 000 $ qu'ils avaient à placer à la bourse et je suivais le processus [...] Il y en a qui ont perdu! [...] C'était pas [les notes] en fonction du rendement...» C'était quand même une excellente façon de mettre les étudiants en face des limites du discours des experts...

Notes du chapitre 1

1. J'ai contacté le professeur de psychologie, dont je connaissais vaguement l'existence avant l'enquête, sans rencontrer précédemment le coordonnateur de son département.

2. Les citations extraites des entrevues sont suivies d'une abréviation indiquant la discipline: (ÉCONO.), (ANTHROPO.). Le chiffre romain (I ou II) qui suit l'abréviation «HIST.» ou «SOCIO.» indique l'ancienneté du professeur.

3. Tout comme le réalisateur de cinéma met de côté des bouts de pellicule, le chercheur ne peut intégrer toutes les données intéressantes à son analyse. L'expression est empruntée à Marcel Rioux qui, en 1984, projetait de publier un livre portant ce titre et racontant quelques faits qui n'étaient pas apparus dans ses monographies.

CHAPITRE 2

Sur quelques lieux communs de la formation collégiale en sciences humaines

[...] il faudra toujours se rappeler que le postulat implicite des tenants de l'augmentation de la scolarisation est le suivant: l'on peut tout faire comprendre et acquérir à une proportion de plus en plus grande d'une population donnée, le tout est dans la manière. Ce qui valorise et renforce l'aspect pédagogique du métier de professeur de cégep!

Paul INCHAUSPÉ

DES ENSEIGNEMENTS SPÉCIALISÉS?

Dans le collège où l'enquête a été réalisée, on ne propose pas de cheminements académiques (des «grilles de cours») aux étudiants inscrits en sciences humaines et aucun cours ne semble exclusivement réservé à cette clientèle.

Comme si la structure de son «programme d'études» comprenait quatre cours complémentaires par session (au lieu d'un), l'étudiant a en principe tout le loisir de construire son horaire selon ses intérêts intellectuels du moment, si ce n'est en fonction des temps libres que lui laissent ses activités extra-académiques, particulièrement le travail à temps partiel. Cependant, «la plupart du temps, [l'histoire,] c'est pas leur premier choix, c'est leur troisième, leur quatrième ou leur cinquième choix.» (HIST. I.) Un autre professeur commentera cette situation avec une pointe d'ironie: «Ils choisissent leurs horaires, mais ils choisissent pas vraiment leurs horaires; ils choisissent leurs cours, mais ils choisissent pas vraiment leurs cours parce que c'est l'ordinateur qui choisira à leur place.» (HIST. II.) C'est que l'offre doit non seulement tenir compte de la demande, mais des ressources professorales en place. Dans le cours d'ethnomédecine, «taillé sur mesure pour techniques infirmières, [...] j'ai la moitié de la classe qui [provient de ce programme], mais on me remplit ça avec des gens qui viennent d'ailleurs.» (ANTHROPO.) Quand ce n'est pas l'administration qui a avantage à ce que les groupes comptent 42 étudiants, ce sont les professeurs surnuméraires: «On a engagé deux personnes pour nous remplacer; alors pour que ces gens-là aient un salaire décent, il fallait qu'il y ait du monde dans la classe, alors on [leur a donné] les deux cours les plus populaires [magie et religion, la vie après la mort]. C'est aussi simple que ça!» (SC. REL.)

Les cours qu'ils donnent ne s'inscrivant pas dans une séquence élaborée à l'intention des étudiants, les professeurs ne peuvent compter sur un minimum de connaissances préalablement acquises dans d'autres disciplines, ni même dans celle qu'ils enseignent:

> Je me suis fait dire, la semaine dernière, lorsque je suis allée présenter mon plan de cours d'ethnomédecine à deux collègues d'un autre cégep, [et qui] étaient surprises de voir que j'incluais dans mes objectifs: familiariser l'étudiant avec les objets et les méthodes de l'anthropologie sociale et culturelle, et l'ethnologie [...]: «On fait déjà ça [dans un autre cours], pourquoi tu répètes ça?» J'ai dit: «C'est parce que moi, je les ai pas eus une session avant. À chaque fois, c'est une nouvelle clientèle, et si ils savent pas ce que c'est que l'anthropologie, il faut bien que je les mette au courant.» Donc, il y a une partie du cours qui va nécessairement à ça. C'est sûr que je passe pas 45 heures là-dessus, mais il faut que je les familiarise avec ces aspects-là:

> comment ça travaille, un anthropologue, c'est quoi sa perspective, qu'est-ce qu'il va chercher comme information... (ANTHROPO.)[1]

Un menu à la carte comprenant une dizaine de disciplines offrant chacune trois, quatre, cinq... cours par session suggère que la formation collégiale en sciences humaines sera finalement composée d'un mélange arbitraire d'enseignements «spécialisés». Certains des titres de cours donnés par les professeurs que j'ai rencontrés contribuent à renforcer cette impression: sociologie du travail, les sectes religieuses, histoire des relations internationales de 1914 à nos jours, histoire de la Russie et de l'URSS aux XIX^e^ et XX^e^ siècles, sociologie de la famille, les systèmes politiques comparés. Impression qui ne correspond pas vraiment à la réalité, du moins en ce qui concerne l'aspect spécialisé des enseignements.

Le cours de sociologie du travail, par exemple, n'a pas pour objectif d'introduire pour lui-même au champ de spécialisation disciplinaire ainsi nommé (ce qui est vraisemblablement le cas du cours universitaire portant le même titre): on y reprend plutôt, «autour d'un même thème [...], certaines notions de base» vues dans le cours d'initiation à la sociologie: valeurs, structure sociale... à quoi s'ajoutent des «informations» alimentant des «discussions» sur l'insatisfaction au travail, les nouvelles technologies, les nouvelles valeurs liées au travail... (SOCIO. I.) Le cours d'histoire des relations internationales ne vise pas «à faire [des étudiants] des spécialistes» de ce domaine:

> C'est tout simplement de les amener à ce qu'ils se posent certaines questions, quand ils ont fini le cours, face aux problèmes internationaux contemporains; c'est-à-dire, leur donner du bagage, leur donner des outils, leur donner des connaissances afin qu'ils puissent, par exemple, [...] après le cours, quand ils regardent un bulletin de nouvelles, [...] arriver à se poser certaines questions puis à dire: «Regarde donc ça, c'est intéressant... Ça me rappelle que, en telle circonstance, les hommes politiques avaient agi de telle façon... ils avaient agi de la même façon...» C'est strictement ça... (HIST. I.)

En sociologie de la famille, «on aborde certains problèmes comme l'inceste, les enfants battus, des choses comme ça... [...] Il y en a qui en ont connu [des problèmes de ce genre], et là, à partir de quelques cas, on extrapole: des statistiques, des causes sociales...» (SOCIO. II.) Quant au cours sur les sectes religieuses, le professeur qui

le donnait au moment de l'enquête l'a conçu selon une orientation propédeutique générale: «donner [aux étudiants] des outils pour qu'ils soient capables de passer à travers l'université et, je pense, commencer une réflexion sur les sciences humaines». Le cours représente à toutes fins pratiques une initiation à la recherche de terrain en anthropologie culturelle, avec pour thème central «les groupes religieux minoritaires». Et l'objet de la discipline est d'abord, aux fins de l'enseignement collégial, la culture plutôt que la religion: «Quand j'ai commencé à enseigner, dans mon optique, [il s'agissait] vraiment [de créer un lieu] de dépaysement culturel. D'ailleurs, religion et culture... je m'arrêtais, moi, à la religion comme phénomène culturel. Alors, à ce moment-là, que ce soit les Hindous, les Musulmans ou les Papous...» (SC. REL.)

On peut prêter à tous les professeurs qui ont participé à l'enquête l'intention pédagogique générale exprimée par le professeur de psychologie:

> Quand on parle de culture, il y a une partie d'érudition là-dedans, sur laquelle peut s'appuyer une culture... C'est difficile à définir... une partie d'érudition, des connaissances pures. Mais pour moi, la culture, c'est davantage l'intégration, au sens de «réfléchir à partir des connaissances» que tu peux avoir. [...] À partir de connaissances factuelles, soit en psychologie, ou en biologie... raisonner à partir de ça, [...] et éventuellement, soit appliquer, ou voir autrement des événements, peut-être, de la vie quotidienne, dont t'aurais pas vu l'importance ou l'impact, ou les aspects philosophiques, ou bien... Qu'on discute d'avortement, ou d'apprentissage, ou d'éducation, ou de peine de mort — [par exemple], quelqu'un qui a des notions de psychologie, un petit peu, et qui à un moment donné... il va relativiser [...] le degré de responsabilité d'un bonhomme comme ça. (PSYCHO.)

Se référant aux «traditions pédagogiques des 25, 30 dernières années», l'un des deux professeurs d'histoire rappelle qu'à l'époque, «on se disait: l'école, elle peut pas tout faire; il y a déjà beaucoup de choses que les mass media vont faire, on va être envahi d'informations... Pourquoi pas préparer les gens à digérer ça?» Et même s'il se dit «encore hésitant là-dessus», il souligne que, telle qu'actuellement enseignée à l'université, la didactique de l'histoire (enseignement secondaire et enseignement collégial) «relève de cette espèce de philosophie de l'enseignement en général qui veut que, au fond, l'école serve

à 'apprendre à apprendre' et qu'un bon enseignement de l'histoire serait celui qui apprendrait aux étudiants 'comment se fait l'histoire'.» (HIST. II.)

L'initiation aux différentes disciplines des sciences humaines a donc pour but de mettre les étudiants du collégial en contact avec l'un ou l'autre des grands champs du savoir, de développer chez eux des habiletés qui leur permettront de poursuivre des études de niveau supérieur et de les amener à mieux comprendre leur environnement humain, politique, social, économique...:

> Psychologie générale, c'est un cours dans lequel on fait un tour d'horizon des principaux domaines de la psychologie pour que, disons, l'étudiant ait, je dirais, une idée générale — un peu comme si tu survolais une région en avion — une idée générale de ce à quoi se rattache la psychologie [...]. En plus d'avoir une connaissance des domaines de la psychologie, là, [on poursuit] l'objectif très général [...] que ça puisse les amener à mieux connaître un petit peu l'humain dans ses agir [...] de tous les jours. (PSYCHO.)

> Par ailleurs, l'histoire c'est un bon véhicule pour développer ce qu'on appelle le stade formel, c'est-à-dire l'évolution de l'intelligence adulte. [...] Il y a toute une série de techniques — induction, partir du vécu... pour arriver à développer des habiletés non seulement de connaissances historiques, mais des habiletés de savoir-faire [...]: définir des hypothèses, élaborer une démonstration, organiser une documentation... [...] En d'autres termes, finalement: comment on raisonne sur quelque problème que ce soit. (HIST. II.)

En outre, tous les professeurs poursuivent des objectifs pédagogiques ordonnés à la «production des êtres humains», indépendamment du cheminement académique ou professionnel ultérieur de l'étudiant. On veut contribuer à faire de celui-ci un citoyen averti, un individu tolérant, lucide ou simplement cultivé.

> Personnellement, je la perçois [la formation collégiale en économique] comme devant s'adresser à tout le monde. Étant donné que tu vis dans ton système, faut quand même être capable de comprendre son fonctionnement... pour pas se faire embarquer. (ÉCONO.)

> Race et racisme, je pense que ça rejoint [...] ce que j'appellerais des objectifs «affectifs»: apprendre à l'étudiant à savoir ce que c'est un préjugé, développer une attitude positive... (ANTHROPO.)

> Pour moi — c'est peut-être même l'objectif principal — c'était de leur faire découvrir que c'était [les gens qui appartiennent à des sectes religieuses] du monde ordinaire... Le seul moyen, c'était d'en voir, de les rencontrer et de jaser [...] Souvent, on a des préjugés parce qu'on connaît personne, et puis on s'imagine que tout le monde est un peu mêlé ou abasourdi dans ces groupes-là... Alors que si on rencontre ces gens-là, on s'aperçoit qu'ils sont [...] comme la majorité des gens... (SC. REL.)

> J'essaie aussi de [provoquer] une prise de conscience personnelle [...] une certaine réflexion sociale... (SOCIO. II.)

> Dès le départ, je leur dis: «C'est la dernière fois de toute votre histoire personnelle que vous avez l'occasion [...] de reconnaître certains grands moments de l'histoire contemporaine, de voir la contribution que ça a eue sur le Québec actuel.» (HIST. II.)

> Je voudrais qu'ils développent un vocabulaire qui leur permet de continuer à lire ce genre d'article-là [archéologie, anthropologie, ethologie...]. (ANTHROPO.)

Et on peut encore viser, selon un tendance idéologique caractéristique des années 1970 et dans une perspective de «luttes des classes», à former des agents de changement social:

> [Je veux] orienter les gens vers l'action; non pas trouver des politiciens parmi les étudiantes et les étudiants qui fréquentemt mes cours — c'est surtout pas ça que je cherche! Je cherche pas à former quelques bons politiciens parmi les 160 auxquels je fais face: je cherche à porter les 160 à l'action, et j'aurais parfaitement atteint mon but si les 160 entraient dans l'action politique — ce qui est un niveau d'objectif inatteignable. Mais peu importe [...]: le discours, c'est que [la politique] c'est l'affaire de tout le monde, et que ce sera démocratique quand tout le monde s'en occupera. [...] Chacun et chacune, à toutes les étapes de sa vie, doit faire partie de groupes organisés par lesquels la pression populaire s'exerce [...] Les entrepreneurs et les grands propriétaires, [eux], ils sont très bien organisés; et le summum de leur organisation, c'est d'être invisible. [...] La force de la majorité, c'est la force du nombre, alors il faut que les gens se regroupent dans des associations pour intervenir. (SC. PO.)

Bref, quoi qu'on en dise depuis déjà plus d'une dizaine d'années, l'«approche disciplinaire» qui prévaut depuis la création des cégeps et la multiplication des titres de cours en sciences humaines ne signifient

en rien des objectifs de formation pointus ou des contenus de cours indigestes. Approche disciplinaire et multiplication des titres de cours traduisent plutôt une dispersion des points d'ancrage de la formation générale en sciences humaines et le jeu des corporations disciplinaires en vue de s'approprier une part toujours plus grande du «gâteau».

SUR LES DIFFICULTÉS DE CONCEVOIR UN PROGRAMME

«À un moment donné, on s'est mis à étudier les dossiers des étudiants [...] pour se rendre compte [qu'on retrouvait] des étudiants qui avaient suivi 12 cours de psycho et rien d'autre comme cours de concentration.» Des recommandations ont alors été faites auprès de la direction des services pédagogiques de façon à ce que «l'étudiant, s'il a choisi sciences humaines, touche à au moins quatre matières, et pas plus que trois quatre cours par matière.» (ANTHROPO.)

Le régime cafétéria ne présente pas uniquement le danger que certains étudiants se bornent à l'étude d'une seule discipline en concentration: «Ils sont des étudiants de sciences humaines, mais ça veut rien dire. [...] L'étudiant en sciences humaines, il a pas cette appartenance que l'on sent, par exemple, quand on va au département d'informatique.» Pour pallier cette absence de sentiment d'appartenance, des professeurs ont fait des démarches auprès de l'administration en vue d'obtenir un local réservé aux étudiants inscrits en sciences humaines, une sorte de «laboratoire [...] où on mettrait du matériel, de la documentation, quelques ordinateurs... où on pourrait, par exemple, aménager un coin où l'étudiant [viendrait] rencontrer le professeur...» (HIST. I.)

Quant à l'élaboration, au niveau local, d'un véritable programme de formation en sciences humaines, «on a toujours derrière la tête le programme de sciences humaines qui devrait être en application en 1989.» (SC. REL.) Les professeurs qui, au moment de l'enquête,[2] s'étaient penchés sur la question du nouveau programme en sciences humaines étaient bien conscients que les orientations ministérielles reconduisaient le régime cafétéria: «Moi, ça m'emballe pas du tout...

Je trouve que c'est se donner de l'ouvrage pour aboutir aux mêmes résultats.» (Socio. II.)

> On a mis, dans une sorte de panier de crabes, 13 disciplines et on a dit: «Entendez-vous pour vous partager le gâteau.» Ça fait sept ans qu'ils travaillent là-dessus. [...] Il y a pas un maudit prof de sciences humaines qui est satisfait, finalement, de cette réforme-là! [...] Moi, je dis que ça donnera pas grand-chose: il va y avoir quatre cours en histoire, qui vont être des cours ministériels, et là, les profs d'histoire, dans nos cégeps, ils tentent de multiplier le nombre de cours [qui seront inscrits au menu] et chacune des matières va chercher à donner des cours d'établissement qui attireront des clientèles... (Hist. II.)

Au cours des entrevues, certains professeurs ayant été impliqués dans leur coordination provinciale de discipline ont rapporté des faits qui illustrent les difficultés de penser un programme à ce niveau. Le professeur d'économique participait aux réunions de sa coordination en 1979-1980, «dans le temps où un cours d'économie du Québec était supposé devenir obligatoire» non seulement en sciences humaines, mais pour l'ensemble des programmes:

> Il faut pas se faire d'illusions: en économique, on a beaucoup de valeurs individuelles et beaucoup de valeurs différentes. [...] T'avais un bon bloc d'enseignants qui étaient très près de leur exécutif syndical, ou qui étaient dans l'exécutif et qui s'opposaient à ça [un cours obligatoire en économique]. Ça a jamais été vraiment appuyé par la coordination provinciale. [...] Le ministère est arrivé avec un plan de cours fait par un professeur de philosophie de Victoriaville! Ça a pris deux ans avant de le faire tasser. [...] Économie du Québec, c'est pas un cours de base: vas-tu faire de l'économie régionale [économie des différentes régions du Québec]? [ou vas-tu plutôt] voir le Québec dans le Canada [c'est-à-dire comme région canadienne]? [...] Puisque c'est un cours qui est supposé se donner à tout le monde, combien d'heures on met sur la théorie? et quels outils on se donne? (Écono.)

Quant aux propos du professeur de science politique, ils illustrent bien à quoi peuvent concrètement aboutir, au terme d'un long processus de consultation, les discussions portant sur l'élaboration des contenus de cours:

[La manière dont] ça se passe, c'est que on a un professeur par collège [qui assiste aux réunions de la coordination] et on reçoit ici le résultat des délibérations. Puis nous, on s'est penché en équipe, ici, sur ces résultats, et on a proposé vraiment beaucoup, beaucoup d'amendements [...] qui avaient pour but d'empêcher qu'un contenu soit dicté. C'est-à-dire que [actuellement, le cours s'intitule] «systèmes politiques», et le nouveau titre devient «régimes politiques»... Bien là, on n'enseigne plus la même chose [...]: il s'agit de comparer non plus les systèmes, mais les régimes [...]. [Le terme] «système» était plus large: alors, si on restreint le titre, est-ce que ça veut dire qu'il faut s'en tenir à une idéologie, à un système, aux différents régimes dans un seul système? Alors, il y a des choses comme ça, pour lesquelles on a proposé des amendements... qui ont pas été retenus. Alors, je me méfie mais [...] connaissant les professeurs, connaissant la profession, et connaissant la force qu'on a éventuellement, je pense pas que ce soit très grave: quand les titres vont arriver, les professeurs auront sans doute la liberté de bâtir des contenus qui correspondent à ce qu'ils ont envie d'enseigner, à ce qui leur paraît être le meilleur: ils ne se feront pas dicter une idéologie... j'espère, je pense pas. (SC. PO.)

Les discussions qui s'éternisent au niveau provincial ne sont peut-être que le reflet de ce qui se passe, dans bien des cas, au niveau local.

C'est le problème qu'on a, ici, au collège, et je pense que ça doit être à peu près la même chose qui se passe partout en province [...] C'est un peu l'éclatement: [...] tout le monde offre un peu n'importe quoi, ou presque... Il y a peu de personnes qui se préoccupent d'avoir une certaine homogénéité, ou une certaine cohésion [entre] les groupes [d'étudiants] qu'on a... (SC. REL.)

[On essaie] peut-être d'éviter les conflits... On est comme dans un village, on vit ensemble à très long terme, on ne change plus de personnel... Qu'est-ce que tu fais dans un village, quand tu vis dans un monde clos, tu penses? On évite les conflits, [...] sinon, ce serait invivable. (SOCIO. II.)

Il est d'ailleurs facile d'imaginer à quel cul-de-sac mènerait inévitablement toute discussion un peu sérieuse entreprise dans une assemblée où, à un bout, on retrouve un professeur qui, «compte tenu du caractère socialisant, collectiviste du réseau [juge] fondamental [que des] gens de l'extérieur [se penchent sur la question des programmes dans l'optique selon laquelle c'est] l'État qui paye pour les services

qu'il propose), se contribuables trouvent «avoir pu on poursuit les objectifs [...] qui vont être mesurés en quelque part dans le système, et qu'il faut que ça soit évident qu'un étudiant de cegep, quand il sort, il sait son français et il sait une partie de son histoire...» (HIST. I); et, à l'autre bout, un professeur qui perçoit comme de l'ingérence politico-idéologique toute tentative visant à déterminer les contenus d'enseignements quand bien même ceux-ci seraient élaborés dans le cadre de la coordination provinciale! (SC. PO.)

Sans compter que peuvent être évoquées toutes sortes de raisons justifiant le statu quo quant à la question du programme, entre autres, les «goûts» des étudiants:

> Nos auditoires sont tellement disparates. [...] La petite fille qui rêve d'aller en *archéologie* quand elle va être prise dans son cours d'économique, là... C'est que les étudiants, une des choses qu'ils apprécient, c'est le choix de cours justement, pour au moins suivre un peu leur trip. [...] J'ai pas de position claire là-dessus... Est-ce qu'un cours obligatoire en relations internationales va hausser le niveau des sciences humaines? [...] Est-ce qu'ils auront vraiment plus appris? Peut-être... je le sais pas... (SOCIO. II.)

Il y a peut-être un lieu où il est possible d'amorcer une sorte de «projet collectif» les méthodes de travail intellectuel. «Peut-être dans les méthodes de travail, ça prendrait davantage d'exigences là-dessus...» (SOCIO. II.) «On se fait dire souvent [par les étudiants]: comment ça, monsieur [untel], lui, en *sociologie*, il a pas la même méthode [c'est-à-dire: les mêmes exigences] que vous?»

> L'an dernier, on a eu un projet [...] qui a surtout consisté à constituer un outil de méthodologie en sciences humaines. [...] C'est pas encore terminé. [...] On essaie, à l'échelle de tous les professeurs du département, d'avoir un guide méthodologique qui serait le même pour tous les étudiants [comment faire un résumé, une bibliographie, un travail de recherche, etc.]. Alors c'est pas facile... [...] On a tendance à avoir chacun notre secteur et à fonctionner à l'intérieur. Et en plus de ça, comme individu participant à une discipline, on a encore cette tendance là. [...] Il va falloir arriver à créer une mentalité... (HIST. I.)

Au moment où l'enquête a été réalisée, le projet était encore à l'état d'ébauche et un cours de méthode avait jusque-là été confié à de jeunes professeurs sans expérience, les professeurs déjà en place

n'étant peut-être pas intéressés à le donner: «Je souhaite bonne chance au prof qui va être là-dedans à temps plein, par exemple! 160 étudiants à superviser [...] Il va être dans les corrections à temps plein!» (Socio. II.)

Tout comme à propos du programme, des contenus de cours et des méthodes de travail, les professeurs semblent adopter des positions divergentes en ce qui concerne les règles relatives à l'évaluation:

> Je me rends compte que j'ai une réaction plutôt négative face à [certaines] initiatives. [...] Je suis pas encore prêt à enlever des points pour le français; je suis prêt à faire quelque chose, par contre: je suis prêt à faire réécrire un travail. [...] Même chose à propos du contrôle des présences: si c'est la seule motivation qui les amène en classe, [...] c'est vraiment une mécanique, [...] le secondaire se poursuit... [Il s'agit] donc par rapport à ça, de trouver un juste milieu: tu prends les présences pour savoir qui est là... Mais j'ai jamais comptabilisé les présences: je prends les présences, mais ça ne me sert pas [dans l'évaluation], c'est une règle administrative [...] pour donner bonne conscience, c'est un genre de petite menace... (Socio. I.)

Et en ce qui a trait au plagiat: «Remarquez, il arrive que les notes des gens qui plagient beaucoup sont pas très mauvaises — on est au collégial, on est pas à l'université: ce que je vérifie, c'est la qualité de la recherche, qu'ils essaient de se débrouiller pour trouver des bonnes sources d'information...» (Sc. Po.)

En somme, chacun des professeurs semble fonctionner de façon relativement indépendante (en collaborant toutefois avec des collègues sur une base informelle), ce qui ne favorise pas l'élaboration d'un projet collectif. D'ailleurs, l'apprentissage du métier et l'insertion dans un département ne font pas, au départ, l'objet d'une quelconque politique d'encadrement, ce qui peut contribuer à renforcer l'individualisme chez les professeurs: «T'arrives dans une boîte, tu commences par regarder ce que les autres profs font, tu commences par ramasser des plans de cours... Tu t'arranges pour fonctionner... Mais tu patines, la première année.» (Écono.)

> [Le métier], c'est appris, comme la plupart, je pense, sur le tas. Et, particulièrement, par... on peut parler de *peer-teaching*, je veux dire, en jasant avec des collègues qui font des choses, qui enseignent déjà... En fait, aussi, très souvent, il y en a qui sont «pitchés» dans une

place... Mais ici,[5] un nouveau, si il veut le même plan de cours que nous-autres, non seulement on lui donne, mais on aime ça qu'il le demande, et on va jaser avec lui... (PSYCHO.)

UNE CLIENTÈLE EXIGEANTE

Les Cahiers de l'enseignement collégial ne fournissant que des descriptions sommaires et les apprentissages de l'étudiant n'étant pas évalués par des examens ministériels, les professeurs disposent en principe d'une grande latitude en ce qui a trait à l'élaboration des contenus de cours, le choix des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation utilisés, latitude que ne semblent pas restreindre de façon importante les décisions prises en assemblée départementale. En pratique, toutefois, cette «liberté académique» est fortement limitée par une série de contraintes dont les plus importantes se rapportent non pas aux règles administratives, mais aux caractéristiques des clientèles auxquelles s'adressent les professeurs.

Les réformes scolaires de l'enseignement primaire et secondaire et, plus largement, l'enseignement de masse se traduisent concrètement par la composition hétérogène des clientèles de l'enseignement collégial: «Des étudiants, dit le professeur d'économique, t'en as de tous les milieux; ils reflètent ce qui se passe dans la société...» Dans le cas des cours suivis généralement en complémentaire: «c'est excessivement diversifié: [...] vous pouvez avoir douze à treize concentrations différentes; [...] vous avez à peu près moitié collège I, moitié collège II [...]. Mon objectif fondamental, c'est pas de faire des spécialistes en relations internationales de ces gens-là, parce que je sais qu'à ce moment-là, je vais en attrapper sept ou huit sur quarante-deux, et les autres, je vais être obligé de les sacrifier.» (HIST. I.) En initiation à la sociologie, «ça va de l'économique, en passant par l'archéologie, en passant par les arts, en passant par la foresterie... Alors, tu vois que c'est très disparate... [...] Cette année, [dans le cadre d'un travail qui avait pour but de les initier aux techniques d'enquête], j'ai dit: vous allez interroger quelqu'un [qui se trouve] là où vous pensez professionnellement vous diriger.» (SOCIO. II.)

De plus, chacun des groupes présente une dynamique particulière: «Même s'ils sont du même âge, ça varie énormément d'un groupe à l'autre: vous allez avoir des groupes où ils embarquent, ils fonctionnent, et puis on peut aller passablement loin; par contre, vous avez d'autres groupes, là, où ça va être difficile à embarquer.» (HIST. I.)

> C'est jamais pareil; je peux donner dix fois le même cours et j'aurai pas du tout la même sensation chaque fois. C'est drôle, des fois j'ai vraiment des perceptions très tranchées: je peux les trouver très turbulents mais intéressés — je vais avoir beaucoup de plaisir, on va rigoler tout en passant la matière; ou je peux les trouver très attentifs et intéressés — ils boivent mes paroles, je vois 42 paires d'yeux braqués sur moi et je pourrais en rajouter encore et encore; et je peux les trouver turbulents et complètement blasés — j'ai beau faire le clown en avant, ou être sérieuse... faire n'importe quoi, mais il n'y a rien à faire, ça passe pas [...] et c'est vraiment plus stressant pour le professeur à ce moment-là. (ANTHROPO.)

Le professeur qui s'adresse à des «clientèles spécialisées» doit s'ajuster aux caractéristiques particulières de divers groupes d'étudiants moins hétérogènes que les autres. Par exemple, dans les cours de sociologie qui figurent dans certains programmes du secteur technique:

> T'arrives en éducation spécialisée, [...] le processus, c'est l'action: donne leur plein d'affaires à organiser dehors, c'est extraordinaire; mais s'asseoir dix minutes et commencer à expliquer des causes, [ils trouvent ça] plate à mort. [...] Techniques infirmières, eux-autres [...] c'est: «donne-nous des cours avec des choses [qui demandent] beaucoup de mémoire, très précis, très rigoureux, I-A, I-B... et tout propre, là, nous, on va te faire confiance.» [...] L'improvisation, ils ont horreur de ça. [...] Techniques de garderie, eux-autres, c'est jouer, monter des flûtes et des affaires... [...] Mon collègue en socio, il bondit à chaque fois [...]: «Ils pensent rien qu'à jouer et à faire du tambour... du catinage...» (SOCIO. II.)

«Mon cours est fait pour l'étudiant moyen. On a pas le choix.» (ÉCONO.) Quel portrait peut-on tracer de cet «étudiant moyen», à la lumière des propos tenus par les professeurs? Il semble que plusieurs étudiants vivent difficilement le passage du secondaire au cégep: «Au secondaire, ils sont habitués de se faire dire précisément ce qu'ils

doivent faire; au collégial, ils sont plus libres, il faut qu'ils organisent leur temps [...] et certains ont de la difficulté à s'adapter à ça.» (ÉCONO.)

> Au collégial [...] l'étudiant est dans un univers complètement éclaté... Les cours durent quarante-cinq heures — ils ont jamais vu ça. [...] Ils peuvent abandonner un cours si ils voient un échec venir... mais ils savent pas trop comment gérer ça: ils ont affaire à des API, mais ils ont pas affaire à des professeurs sur ces questions qui sont des questions pédagogiques. C'est extrêmement exigeant ce qu'on attend d'eux, tout à fait spontanément et dans un court laps de temps. Et ça, ça m'apparaît, moi, sur le plan systémique, un facteur très, très... des adultes vivraient pas dans ce cadre-là! (HIST. II.)

Même s'ils sont en principe inscrits dans une orientation, les étudiants «ont pas nécessairement choisi où ils vont et des fois, ils ont pas toujours l'impression de savoir» (PSYCHO.); et même si on leur laisse la responsabilité de choisir les cours qu'ils suivront, ils n'ont souvent qu'une vague idée de ce qu'ils désirent apprendre:

> Au début, je leur demande: «Pourquoi vous êtes-vous inscrit à ce cours-là [sur les sectes religieuses]? À quoi vous attendez-vous? Pour la majorité, ils veulent en savoir plus là-dessus. Ils sont curieux... pas plus que ça. «Avec quelles méthodes? — Ça, c'est de tes affaires. — Qu'est-ce qu'on va voir là-dedans? — Ça, je te laisse ça à toi.» Ils veulent en savoir plus, mais ça, c'est ma job. (SC. REL.)

Cette réalité est exprimée de façon plus crue par l'un des deux professeurs d'histoire: «La seule chose qu'ils veulent, c'est suivre des cours, et ils se ramassent avec 25, 30, 35 heures de cours par semaine... ils suivent des cours... Puis ils sont passifs: ils se laissent remplir comme des cruches!» (HIST. I.) À propos de «remplissage», le professeur d'économique fait la remarque suivante: «Il faut faire attention au collégial. [En parlant] des moyens de lutter contre le chômage, [si] tu dis, par exemple: 'garder les femmes au foyer' [...] ou 'une bonne guerre', après ça, [quand] tu poses la question 'comment lutter contre le chômage?' à l'examen, c'est ça qu'ils te ramènent! Alors, je ne dis plus ça...»

Parce qu'ils suivent plusieurs cours et que certains apprentissages ne leur apparaissent pas immédiatement significatifs, les étudiants sont souvent davantage motivés par l'évaluation que par le contenu des enseignements. Le professeur de psychologie, qui est

également chargé de cours à l'université, effectue la comparaison suivante:

> À l'université, [le cours dure trois heures et] je prends une pause d'une demi-heure: généralement, je passe la demi-heure à répondre à des questions sur la matière. [Ici, au cégep], je prends une pause de dix minutes entre deux périodes [de cinquante minutes]: les questions [portant] sur la matière sont occasionnelles, très occasionnelles. La majorité des questions [qu'on vient me poser] c'est: «Est-ce que c'est bien la semaine prochaine qu'on remet le travail? ce chapitre-là, il est compris dans l'examen?» Donc, l'intérêt pour la matière est beaucoup moindre [qu'à l'université]. (PSYCHO.)

Le manque de maturité intellectuelle des étudiants (ou simplement leur intérêt mitigé à l'égard de certains cours) se manifeste d'autres façons: «Quand tu parles sans [qu'ils aient à prendre des notes], viens pas leur demander une question à l'examen sur ce que tu as dit parce qu'ils sont pas supposés le retenir. C'est pas tout le monde, mais c'est quand même la mécanique qui est très institutionnalisée, je trouve, au système.» (SOCIO. I.) Et, malgré l'aversion qu'éprouvent de nombreux étudiants envers le «par cœur», il leur semble souvent plus facile d'utiliser cette technique que de tenter de s'approprier les connaissances: «J'insiste — sans toujours réussir beaucoup — sur le fait qu'ils ne devraient jamais préparer les examens autrement que par la composition, pour eux-mêmes, du problème... le formuler dans leurs propres termes. Souvent, ils essaient de retenir par cœur.» (HIST. II.)

Au collégial, les étudiants «ne sont pas suivis [c'est-à-dire, encadrés] autant qu'au secondaire, [mais ils le sont] davantage qu'à l'université.» (ÉCONO.) Parallèlement à cette manière de situer le collégial comme niveau intermédiaire, les étudiants sont souvent définis comme des individus qui ne «sont plus [âgés de] 12, 13 ans quand même, mais ils [n'ont] pas encore 20, 21 ans...» (SOCIO. II.) Ces «postadolescents» du «postsecondaire» (ou ces «préadultes» du «préuniversitaire») ne vivent pas uniquement un passage entre deux niveaux d'enseignement:

> Une condition pour l'apprentissage, c'est d'être relativement stabilisé sur le plan socio-affectif... Or, [ils sont à] l'âge, effectivement, là, c'est tout le changement... indépendance vis-à-vis des parents: certains [demeurent] encore chez eux, d'autres y sont pas — [donc,] première

expérience en appartement; les relations avec les pairs sont très importantes; les relations gars-fille, je dirais, sont dans tout leur... c'est le matin de ces relations-là, ça commence, [donc, il y a] tout le nouveau que ça implique [...]

Ils sont aussi (pour la majorité toujours, parce qu'il y a des exceptions, évidemment [...]) encore très dépendants des pairs, de ce que les autres vont penser; non seulement ils ont besoin d'eux [sur le plan] socio-affectif, mais ils sont dépendants des jugements des pairs aussi: [...] certains vont avoir la motivation mais il ne faut pas trop qu'ils la laissent voir... (PSYCHO.)

Cette dépendance vis-à-vis le jugement des pairs peut se manifester, comme le soulignait le professeur de psychologie, entre autres par le fait qu'une jeune fille ayant pris l'habitude de s'asseoir à l'avant de la classe, «déménage» au bout de quelques semaines pour ne pas se faire traiter de «zélée»; ou dans certaines situations que des classes s'en «laissent imposer» par des «leaders négatifs»: «par contre, tu peux, des fois, les forcer à se prendre en mains, à sortir de ça, [...] il faut que tu les brasses un peu.»

Les étudiants représentent également une «génération» dont certains membres adoptent des attitudes parfois étonnantes aux yeux des professeurs:

> Ils ont parfois une très très grande naïveté qui fait tomber un peu les profs, [...] tu sais, une espèce de spontanéité naïve, parfois bête: s'enfarger en entrant dans la classe; ou même on a vu (c'est devenu une sorte de fléau pour certains profs) des étudiants qui sortaient de la classe durant un cours... sans raison... le goût lui vient de partir, et il part... le goût lui vient de rentrer plus tard que les autres, [il rentre et] il s'installe... Et c'est pas de la mauvaise foi; c'est [un manque de] savoir-faire élémentaire... mais c'est pas de l'impolitesse non plus... [...] C'est comme des gestes gratuits... À un moment donné, [...] on s'est rendu compte que c'était simplement parce que personne leur avait dit que ça dérange d'entrer pendant un cours... Tu sais, c'est pas la majorité... [mais] il y a toutes sortes de choses qu'on voit de plus en plus fréquemment: ils s'écrasent par terre... on s'enfarge dedans... ils ont pas tendance à réagir... Si on leur [fait remarquer], ils vont dire «ah! oui, c'est vrai...» (HIST. II.)

La clientèle en sciences humaines n'est pas, on le sait, fortement sélectionnée: «Il y a moins d'étudiants dans le bassin. Au niveau

de l'accueil, t'acceptes des étudiants au 2e et au 3e tour, donc on ramasse des étudiants moins bons»; (ÉCONO.) «Il y en a seulement un sur deux qui va entrer à l'université... Tu traines 50 % de bois mort». (SOCIO. II.)

La question de l'atteinte du «stade formel» a été évoquée, mais on ne considère pas pour autant que les étudiants n'ont pas le potentiel pour réaliser des études collégiales:

> La catégorie moyenne des élèves de cégep, [...] ils devraient avoir atteint le stade formel, et si ils avaient été scolarisés pour le faire, ils répondraient très bien à ça. Il faut pas les sous-évaluer parce qu'ils sont pas capables de performances. Je pense qu'ils ont le moteur, mais on n'a pas demandé à ce moteur-là de tourner. Et une telle critique, il me semble, entrainerait moins de pessimisme. On a le sentiment, parfois, que les élèves ne sont plus intelligents, et je ne pense pas que ce soit le cas [...]. Mais on leur permet des abandons, puis ils ont jamais échoué... puis quand ils ont fait le secondaire, on a majoré les notes... puis ils ont jamais été mis devant les défis qui sont les défis scolaires: scolariser, ça veut dire se mesurer par rapport à une moyenne — qu'on le veuille ou pas. En matière de conditionnement physique, il y a personne qui doute de ça; et c'est drôle qu'en matière scolaire, il y a tout un discours — «céquiste», etc. — qui a toujours trouvé que ce discours-là, c'est un discours élitiste, et qu'il fallait pas mettre de concurrence. Ça donne les résultats que ça a donné! (HIST. II.)

> Les jeunes, c'est beaucoup de choses... c'est, de toutes façons, déjà des adultes, c'est des humains avec leurs qualités, leurs défauts... avec des qualités immenses que souvent on explore pas, qu'on exploite pas, qu'on met pas en valeur. (SC. PO.)

Les professeurs sont conscients des difficultés d'ordre formel que présentent certaines matières ou certaines parties de la matière: «Les sciences humaines d'une façon générale, mais peut-être l'histoire plus que d'autres, [...] est une discipline abstraite, difficile pour les élèves, ça fait appel au passé, donc à une conception du temps [...], on dit même que c'est plus difficile que les maths en termes d'abstraction»; (HIST. II) la psychologie de la perception, «c'est un domaine où, ici au cégep, on peut aller le moins loin parce que, effectivement, c'est... ce qui est paradoxal, c'est que ça a tellement l'air évident qu'avant de pouvoir étudier des processus perceptifs, il faut que tu prennes con-

science qu'il y a de quoi à étudier, ou qu'il y a une question à se poser»; (PSYCHO.) «À un moment donné, j'avais voulu, dans mon trip, faire lire *Les enfants du Verseau* — ça les dépassait intellectuellement». (SOCIO. II.) Mais on ne prétend pas donner des cours qui dépassent ce que les étudiants peuvent assumer intellectuellement. La motivation et le travail personnel sont ainsi davantage en cause que les difficultés de la matière pour expliquer les échecs: dans le cours sur les origines et l'évolution de l'homme, «je vais vous dire bien franchement, c'est rare que les résultats sont mauvais... les étudiants ont mis l'effort — peut-être pas un effort suprême, là — mais ils en ont mis un peu pour arriver à bien répondre. Ceux qui ont des mauvais résultats, c'est ceux qui ont pas étudié, ou qui n'étaient pas là la plupart du temps...» (ANTHROPO.); en économique, «évidemment, t'as des étudiants, toujours, qui ont beaucoup de difficulté à saisir... peut-être parce qu'ils travaillent pas beaucoup». (ÉCONO.)

On évoquera des questions d'ordre culturel pour expliquer le manque de motivation des étudiants à l'égard de certains apprentissages. Avis aux professeurs qui voudraient transmettre des connaissances trop pointues ou trop «ésotériques»:

> À un moment donné, j'essayais beaucoup de les intéresser, [...] par exemple, à l'apparition du spiritisme au XIX[e] siècle en France: tu t'aperçois que ça correspond à une période précise, et tu commences déjà à avoir un autre regard sur la société, et à expliquer l'apparition de mouvements les uns par rapport aux autres... Ça, ils cliquent moins là-dedans. Ils ont un peu plus de difficulté — et ça, c'est dû à leur âge, c'est dû à l'éducation qu'ils ont reçue avant — à prendre une distance [historique], à analyser... Je pense qu'ils sont pas encore prêts. Présentement, ils essaient d'accumuler le plus possible l'informations, d'en savoir davantage sur le monde qui les entoure... (SC. REL.)

> [Des textes sur] les théories fonctionnalistes, [...] ou l'approche systémique, tu sais, des affaires [comme ça], j'oserais jamais mettre ça [comme lecture obligatoire] au niveau collégial: ils m'envoyent des tomates par la tête! (SOCIO. II.)

Face à une clientèle exigeante, certaines disciplines sont peut-être, au départ, plus «favorisées» que d'autres, ne serait-ce qu'à cause d'un phénomène de mode: «Il y a une grosse mode actuellement [pour les cours d'économique]: autant, dans les années 1960, c'était la socio-

logie, les sciences sociales en général, depuis le début des années 1980, c'est l'administration, l'économique» (ÉCONO.) — ou de «représentation sociale»: «Quand ils arrivent du secondaire, socio, ils ne connaissent pas ça, alors que l'histoire, ils ont une idée — ça peut être un préjugé mais, enfin, ils ont une idée...» (SOCIO. II.) La psychologie est une discipline très populaire; le professeur remarque toutefois que, depuis quelques années, la «tendance s'est déplacée»: les cours de psychologie sont encore populaires mais on y vient moins pour le «brassage de tripes»: «on sent un retour, un besoin de se donner un contenu.»

La psychologie pourrait effectivement bien convenir aux étudiants pour des raisons d'âge, ce qui n'est, justement pour les mêmes raisons, apparemment pas le cas de la sociologie. Au-delà du «contexte social actuel, aussi, qui est façonné sur l'individualisme, la piastre, le sauve-qui-peut, la performance individuelle...», l'un des deux professeurs de sociologie se demande si, de la même manière qu'il existe des stades de développement intellectuel (Piaget), il existerait «aussi des étapes 'psychologiques', [...] des phases, aussi, d'intérêts intellectuels»:

> Je suis pas sûre de ce que j'avance, mais je pense de plus en plus que, à 16, 17 ans, le «social», la conscience sociale, c'est pas si développé que ça encore. Parce que [l'étude du] social demande un recul historique, un recul géographique, une capacité de se situer dans le temps et dans l'espace — donc des connaissances, [...] une culture assez vaste. Puis, d'autre part, [ça demande] un certain désir de prendre du recul pour analyser une situation avec le plus de froideur possible... avec toutes ses composantes idéologiques, et tout... Et moi je dis que, à 16, 17 ans, il y en a pas beaucoup qui sont rendus là. Je ne sais pas si tous mes collègues le vivent, mais moi je le vis très fort. J'en ai jamais parlé à mes collègues — et j'ai pas de preuve [de ça] — mais moi je trouve que, quelque part, de par sa nature même, la sociologie [...] va un peu à contre-courant des «phases» dans lesquelles ils sont [engagés]. Ils en sont encore à la découverte du «je». (SOCIO. II.)

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE

Qu'il soit détenteur d'un doctorat, d'une maîtrise ou d'un baccalauréat dans la discipline qu'il enseigne, qu'il ait ou non un diplôme d'études en pédagogie, le professeur doit adapter son enseignement aux étudiants qui se retrouvent devant lui. L'un des deux professeurs d'histoire retrace l'évolution de la situation depuis le début des cégeps:

> À l'origine, on transmettait le modèle universitaire qu'on avait reçu. C'est une caractéristique des cégeps que d'avoir des enseignants spécialisés, des gens, donc, qui sont diplômés dans une discipline mais qui, règle générale, n'ont pas de formation pédagogique [...]. Alors ça, c'est une carence qui va marquer, d'ailleurs, l'enseignement collégial [...]. La pédagogie, c'était donc pas le propre des profs, sinon sur le tas, ou en expérimentant personnellement. Et je pense que l'évolution, depuis 20 ans, c'est de sortir du modèle universitaire pour se rapprocher davantage des préoccupations des élèves, de faire en sorte, donc, d'adapter des objectifs avec un peu plus de réalisme [en regard] des clientèles ou des étudiants. Ça a l'air d'être une évidence, mais [...] l'évolution des étudiants était tellement rapide, leur évolution culturelle, leur évolution scolaire aussi - les réformes scolaires, évidemment, on en a reçu les contrecoups ici... (HIST. II.)

Tous les professeurs sont soucieux de «rejoindre les étudiants», entre autres, en raccrochant la matière vue en classe à des questions d'actualité: «Je commence toujours par des problèmes contemporains du Québec qui leur sont le plus familiers: c'est quoi le libre échange? d'où ça origine? pourquoi on en est là, et qu'est-ce que ça vise comme objectif?» (HIST. II.) En économique: «Faut suivre ce qui se passe dans l'actualité. D'ailleurs, je me suis abonné à plusieurs journaux et revues économiques... Faut suivre plus de choses qu'on le faisait il y a sept ou huit ans...» (ÉCONO.) Dans le cours sur le racisme: «j'essaye autant que possible de les mettre au courant des choses qui sont ponctuelles: je les amène [...] dans la société québécoise, voir comment est-ce que ça se poursuit le racisme, ici, dans les différents secteurs de la société québécoise, dans les écoles, dans les taxis à Montréal...» (ANTHROPO.) Ou en prenant en considération les centres d'intérêts des étudiants qui, tout comme ceux des professeurs, semblent fort diversifiés:

> Pour aller les chercher, faut changer les exemples: [davantage] des choses à court terme, [davantage] des choses qui les touchent in-

dividuellement; les grands projets de société, les grands projets de redistribution de la richesse, on les touche pas avec ça. (ÉCONO.)

On faisait des farces, à un moment donné, le monde du Département... on disait: «Il y a deux grandes questions fondamentales qui intéressent les étudiants au cégep: c'est d'où est-ce qu'on vient, et où est-ce qu'on s'en va (y a-t-il une vie après la mort?)...» Je pense, quand on touche à ces questions-là que, automatiquement, on réussit à capter leur attention. (ANTHROPO.)

Partir des intérêts immédiats des jeunes, c'est partir des prêts et bourses; c'est partir des règlements qu'on leur impose; c'est partir de la taille des groupes — qui est excessive, qui permet pas un bon travail; c'est partir de l'absence de professionnels pour aider les jeunes en difficulté dans les cégeps — et c'est scandaleux de voir l'administration qui se fout royalement de 40 % à 50 % des jeunes qui sont laissés pour compte, disparaissent, n'arrivent jamais jusqu'au diplôme d'études collégiales alors qu'ils ont les capacités: mais ils viennent de milieux moins riches, ils sont moins aidés, ils doivent travailler pour financer leurs études et puis ils tombent comme des mouches. (SC. PO.)

Les centres d'intérêt des étudiants ont changé. [...] Par exemple, la question des prêts et bourses: en 1980, je leur démontrais que les prêts et bourses étaient pas complètement indexés — ça se démontre par A + B [...]. Ça marchait, ils sautaient là-dessus; aujourd'hui, j'en parle même plus! Peut-être qu'il y a moins d'étudiants qui ont droit aux prêts et bourses... [Comment je les touche aujourd'hui?] La bourse! Quand tu parles de la bourse, c'est le silence complet; ça t'écoute, ça pose des questions... Il y a des étudiants qui jouent à la bourse: 400 $, 500 $, 1 000 $... et qui placent ça. (ÉCONO.)

Mais la pédagogie ne consiste pas uniquement à tenter de rejoindre les étudiants en partant de leur environnement social ou de leur vécu. Elle consiste surtout à mettre en oeuvre des méthodes appropriées pour transmettre des contenus, ce qui est à proprement parler de la didactique. Leur tâche principale étant l'enseignement et la clientèle se faisant exigeante, les professeurs sont appelés à expérimenter «toutes sortes de choses»: «J'ai quand même passé plusieurs méthodes depuis dix ans [...] y compris l'audio-visuel» (ÉCONO.);

Ça fait 25 ans que je donne des cours, alors j'ai essayé à peu près toutes sortes de choses. [...] J'ai essayé, par exemple, que des étudiants participent au cours en leur demandant de venir faire des

dividuellement; les grands projets de société, les grands projets de redistribution de la richesse, on les touche pas avec ça. (ÉCONO.)

On faisait des farces, à un moment donné, le monde du Département... on disait: «Il y a deux grandes questions fondamentales qui intéressent les étudiants au cégep: c'est d'où est-ce qu'on vient, et où est-ce qu'on s'en va (y a-t-il une vie après la mort?)...» Je pense, quand on touche à ces questions-là que, automatiquement, on réussit à capter leur attention. (ANTHROPO.)

Partir des intérêts immédiats des jeunes, c'est partir des prêts et bourses; c'est partir des règlements qu'on leur impose; c'est partir de la taille des groupes — qui est excessive, qui permet pas un bon travail; c'est partir de l'absence de professionnels pour aider les jeunes en difficulté dans les cégeps — et c'est scandaleux de voir l'administration qui se fout royalement de 40 % à 50 % des jeunes qui sont laissés pour compte, disparaissent, n'arrivent jamais jusqu'au diplôme d'études collégiales alors qu'ils ont les capacités: mais ils viennent de milieux moins riches, ils sont moins aidés, ils doivent travailler pour financer leurs études et puis ils tombent comme des mouches. (SC. PO.)

Les centres d'intérêt des étudiants ont changé. [...] Par exemple, la question des prêts et bourses: en 1980, je leur démontrais que les prêts et bourses étaient pas complètement indexés — ça se démontre par A + B [...]. Ça marchait, ils sautaient là-dessus; aujourd'hui, j'en parle même plus! Peut-être qu'il y a moins d'étudiants qui ont droit aux prêts et bourses... [Comment je les touche aujourd'hui?] La bourse! Quand tu parles de la bourse, c'est le silence complet; ça t'écoute, ça pose des questions... Il y a des étudiants qui jouent à la bourse: 400 $, 500 $, 1 000 $... et qui placent ça. (ÉCONO.)

Mais la pédagogie ne consiste pas uniquement à tenter de rejoindre les étudiants en partant de leur environnement social ou de leur vécu. Elle consiste surtout à mettre en œuvre des méthodes appropriées pour transmettre des contenus, ce qui est à proprement parler de la didactique. Leur tâche principale étant l'enseignement et la clientèle se faisant exigeante, les professeurs sont appelés à expérimenter «toutes sortes de choses»: «J'ai quand même passé plusieurs méthodes depuis dix ans [...] y compris l'audio-visuel» (ÉCONO.);

Ça fait 25 ans que je donne des cours, alors j'ai essayé à peu près toutes sortes de choses. [...] J'ai essayé, par exemple, que des étudiants participent au cours en leur demandant de venir faire des

exposés: chez ceux qui étaient motivés, ça donnait d'excellents [résultats]; ceux qui l'étaient pas, là, ils cafouillaient [...]. J'ai essayé [de leur donner] un recueil de notes: [...] c'est beau, mais ils viennent au premier cours et après ça, bien, ils se désintéressent et ils ne viennent plus aux cours parce qu'ils se disent «on a les notes»; et, même [quand ils sont] en classe, ils se fient qu'ils ont les notes... (HIST. I.)

On est encore en pleine réorganisation [dans les cours de psychologie expérimentale]. On essaye de reprendre ça, pour tout le temps, le rendre le plus concret possible, en partant du principe [...] qu'on apprend aussi à partir d'exemples — *learning by doing*... [...] Et des fois, il y a d'autres façons d'élaborer nos cours — on fait un petit peu du balancier: [...] il y a des fois où on a mis plus l'accent sur le contenu, ou on met plus l'accent sur la méthodologie en tant que telle, les contenus servant à illustrer... (PSYCHO.)

L'expérimentation de méthodes pédagogiques n'est pas une fin en elle-même, mais un moyen. Et c'est autant en fonction des étudiants que de la matière qu'on est appelé à se pencher sur les questions de méthodes:

Je me suis posé la question: est-ce que c'est moi qui viens, à un moment donné, tanné d'une méthode, ou si c'est les étudiants qui changent... Je sais pas... Mais c'est toujours pour essayer d'améliorer les choses; tu prends une méthode, ou tu fais un exercice qui fonctionnait, par exemple, en 1980, et tu le ferais en 1988, ça ne marcherait plus; tes étudiants changent, les centres d'intérêts des étudiants ont changé. (ÉCONO.)

Au début, j'ai peut-être essayé plus de choses... Disons que de temps en temps, ça m'arrive encore d'essayer des affaires mais — comment dirais-je? — ça dépend de qu'est-ce que tu veux faire passer: il y a des choses [pour lesquelles] je sens qu'il faut que les étudiants fassent une prise de conscience; alors, je changerai pas ma méthode, il va falloir procéder par questionnement, par discussions, par une introspection d'eux-mêmes; et il y en a d'autres, bien, je me dis que la meilleure façon de les passer, c'est soit un vidéo, ou soit encore un enseignement magistral. Ça dépend beaucoup de la matière, finalement. (ANTHROPO.)

La base de l'enseignement est le cours magistral; par ailleurs, celui-ci ne constitue jamais, sur les 45 heures que dure un cours, la seule «activité pédagogique» qui a lieu en classe.

Si on veut atteindre tout le monde, il y a pas bien d'autre méthodologie que le cours magistral et l'emploi de l'audio-visuel — j'entends, par emploi de l'audio-visuel, leur projeter des vidéos et, bien sûr, en discuter avec eux-autres en classe après l'avoir projeté. (HIST. I.)

J'en reviens encore à la bonne vieille méthode du cours magistral, c'est là qu'ils en apprennent le plus. [Sur trois heures de cours], je donne en moyenne deux heures de magistral et une heure de laboratoire, [c'est-à-dire] d'exercices en classe. Après, ils ont des lectures à faire et des problèmes-maison à remettre. (ÉCONO.)

Ce qui pourra varier d'un professeur à un autre, ce n'est pas tant la «pondération» des activités pédagogiques que la signification que prend, chez chacun, le cours magistral et la prise de notes.

Je n'ai peut-être plus le courage de susciter des [réflexions] par «dynamique» ou par discussions en équipe ou quelque chose comme ça... J'ai une tendance à me replier sur le magistral pour expliquer des choses... parce que 45 heures, ça passe vite... Mais il y a d'autres explications [à ça]: quand ils prennent des notes, ils ont l'impression de faire de quoi. (SOCIO. I.)

Alors, on met l'accent surtout sur le cours magistral. Or eux — et c'est pour ça que j'essaie de rendre mes cours le plus intéressants possible — [...] ce sont des gens de la génération de la télévision, [...] alors, on a beaucoup plus de difficulté à obtenir leur attention pendant une période de 50 minutes, ou deux périodes de 50 minutes... Faut surtout pas entreprendre, là, un ton puis toujours le garder, parce que ça prend pas de temps qu'on les perd... Faut presque faire des performances théâtrales: prendre des intonations de voix différentes, les surprendre... (HIST. I.)

Je me dis que le seul fait de prendre des notes, ça attire leur attention, [...] ça les incite aussi à venir au cours aussi, parce que si ils viennent pas au cours, ils vont être obligés de les prendre d'une façon ou d'une autre, les copier... Et, [...] le fait de les prendre, bien, à mon point de vue, c'est déjà assimiler la matière à 60 %. [...] Et je tiens beaucoup à ce qu'ils aient des notes [dans lesquelles] ils soient capables de se retrouver; si bien que je donne un cours excessivement structuré, même que des fois, ça leur apparaît peut-être primaire: des grands A, des grands B, des 1er, 2e, des petits a et des petits b... Et, dans les choses très importantes, là, qui m'apparaissent charnières, [...]je vais même jusqu'à dicter: je calcule que c'est pas une perte de temps. Quand c'est seulement des explications [que je donne], je parle

> régulièrement [...]. Quand ils voient que j'y vais un peu plus tranquillement, ils commencent à écrire; ça veut dire que c'est important. Ils se rompent à ma méthode. (HIST. I.)

L'autre professeur d'histoire voit également la prise de notes comme une sorte de laboratoire pour former l'étudiant à structurer sa pensée:

> Ça a l'air élémentaire, là, mais c'est devenu une sorte de besoin pour eux de savoir, dans un discours, ou dans un cours magistral, ou même dans une explication, [...] qu'est-ce qui est accessoire ou secondaire, et qu'est-ce qui est essentiel. [...] Je leur dis: là, je digresse un peu de la question principale, c'est pour mieux vous faire comprendre; suite à ces trois ou quatre minutes, je reviendrai pour vous dire ici ce qui me paraît essentiel que vous ayez dans vos notes. (HIST. II.)

Par ailleurs, chez le professeur de sciences de la religion, dont le cours est une sorte de laboratoire de recherche, le cours magistral semble perçu comme une simple transmission d'informations préalables. L'un des deux professeurs de sociologie fait «faire certains jeux, des simulations pour, toujours, mettre du concret, de l'action, que ça demeure pas [seulement] spéculatif»; (SOCIO. II) le professeur en science politique déplore le fait que les étudiants sont impressionnés par «celui qui est en avant» et veut autant que possible «partager le cours», c'est-à-dire l'exercice du droit de parole.

Nous avons vu que la pédagogie est pensée tout aussi bien en fonction de la matière que des étudiants. On peut toutefois remarquer que la manière de poser le problème de la pédagogie est différente selon que les contenus d'enseignement apparaissent relativement stables ou non: «Dans mon travail, l'accent est mis sur la pédagogie, parce que les contenus, je veux dire, je les connais par coeur.» (PSYCHO.) Par ailleurs, dit l'un des deux professeurs de sociologie à propos du cours de sociologie du travail, «c'est un plan de cours que j'ai modifié autant comme autant, là, quasiment chaque année». (SOCIO. I.) Si ce professeur est plus préoccupé par la question des contenus que son collègue de psychologie, ce n'est peut-être pas tant par «attachement à la discipline» que parce que celle-ci ne fournit pas immédiatement un matériel adéquat à l'enseignement collégial: «Nous autres, on n'a pas de livre de base en socio. Faut que tu coures ton information un peu partout. L'énergie que tu mets à chercher de l'information, c'est fou.

[...] *Sociologie et sociétés, Recherches sociographiques*, ça peut pas alimenter directement mes recueils de textes pour les étudiants.» (Socio. II.)

Notes du chapitre 2

1. De toute évidence, les membres de la coordination provinciale d'anthropologie (auxquels ce professeur s'adressait) ne conçoivent pas la formation collégiale dans leur discipline de la même manière que ceux de sociologie, qui ont, pour chacun des quatre cours ministériels, inscrit en tout premier lieu («buts du cours»): «Initier l'étudiant à la perspective sociologique»!
2. Celle-ci, rappelons-le, a été réalisée à l'hiver 1988; la mise en application du nouveau programme a été depuis reportée en 1991.
3. Notons que ce professeur n'appartient pas au même département que les autres qui ont été interviewés.

CHAPITRE 3

La formation critique

À mon avis, outre dans les disciplines dites «scientifiques» ou «techniques» qui nécessitent l'apport certain d'un «contenu», le cégep des sciences humaines et sociales ne vise qu'une seule chose (ou deux): faire l'apprentissage conscient de la normalité et de l'anormalité, et l'acquisition d'une certaine autonomie cognitive. Le lot du primaire et du secondaire est vraiment de transmettre des contenus et d'imposer des normes et des valeurs. Mais par la suite, le passage à «l'âge adulte» exige une prise de conscience des normes, une sorte de recul qui, de lui-même, doit engendrer la disparition de l'adolescence. [...] On y apprend qu'on existe en tant que sujet et aussi en tant qu'objet. On y apprend que la réalité est une affaire de sens, non seulement de physique, de chimie ou de grammaire et de syntaxe. À mon avis, c'est tout et c'est assez.

Marc POTHIER[1]

Peut-on retracer quelque chose comme un dessein commun de formation à travers les connaissances empiriques et théoriques nécessairement fort diversifiées qui composent le menu de l'enseignement des sciences humaines au collégial? «La formation critique, signale le professeur de science politique, a été définie comme spécifiquement collégiale: c'est pas interdit d'en faire à l'université, mais c'est un peu tôt pour en faire avant le collégial.» L'idée de formation critique est revenue, le plus souvent de façon explicite, dans les propos de chacun des neuf professeurs interviewés et apparaît tout aussi caractéristique de l'imaginaire pédagogique de l'enseignement collégial (du moins de la formation générale en sciences humaines) que l'est la «créativité» pour ce qui concerne l'enseignement primaire.

L'esprit critique suppose, de la part du sujet, une prise de distance par rapport à une réalité qui devient alors un objet auquel on peut conférer un sens autre que celui qui se donne immédiatement à voir. Les connaissances transmises en sciences humaines, et les habiletés d'observation, d'analyse et de synthèse qu'elles cherchent à développer représentent alors des «outils» permettant à l'étudiant de porter un jugement raisonné sur son environnement, c'est-à-dire une ensemble de réalités d'ordre historique, politique, économique, culturel, psychologique, moral... En termes moins abstraits mais tout aussi généraux, cela revient à «l'effort de penser au-delà de l'expérience quotidienne et des idées reçues».

Si le sens critique constitue un lieu commun chez les quelques professeurs que j'ai rencontrés, il prend toutefois des formes différentes de l'un à l'autre, en raison notamment des contenus d'enseignement transmis par chacun d'eux. Ces formes que prend le sens critique ont été ici ramenées à trois grandes catégories recoupant les disciplines: le mode de pensée historien (l'histoire); la critique sociale (sociologie, économique et science politique); la connaissance de l'autre et du même (sciences de la religion, anthropologie et psychologie).

LE MODE DE PENSÉE HISTORIEN

Pour rassurer les étudiants qui, «au secondaire, se sont vus rabâcher à deux ou trois reprises un cours axé strictement sur des événements» et qui craignent d'«avoir beaucoup de dates à apprendre», l'un des deux professeurs d'histoire les avertit dès le départ que «l'histoire, ça se comprend au même titre que les mathématiques et que la philosophie».

> En relations internationales [titre de l'un des cours qu'il donne], s'il y a eu des événements internationaux, c'est parce qu'il y a eu des gestes posés par des hommes politiques; ils avaient des motivations, ces gens-là [...], ils avaient des objectifs, ils avaient des buts. (HIST. I.)

«Pour la plupart des étudiants, ajoute-t-il, c'est une révélation: « [...] 'on avait jamais vu ça comme ça, l'histoire; c'est intéressant, ça se tient...' Ça les captive...» Les cours d'histoire se trouvent alors axés sur des «grands thèmes», des «grandes questions»:

> En relations internationales, [par exemple], c'est d'arriver à se poser la question aussi fondamentale [que]: «Pourquoi les deux guerres ont duré aussi longtemps?» [...] Bien c'est parce que [...] on est en état d'équilibre; on est aussi fort l'un comme l'autre. Je fais toujours l'analogie suivante: mettez deux boxeurs dans l'arène; si il y en a un des deux qui est bien plus fort que l'autre, il va lui mettre son point entre les deux yeux, ça va être fini très rapidement. Si ça a pas été le cas pour les deux guerres, c'est parce qu'il y avait, si vous voulez, état d'équilibre. Là, notre grande préoccupation, ce sera de voir à quel moment on va constater cet équilibre-là, et [...], du moment qu'on va constater qu'on est en état d'équilibre, et que la guerre va durer tant et aussi longtemps qu'il va y avoir état d'équilibre, [de voir] les moyens qu'on va chercher pour essayer, justement, de rompre cet équilibre-là. (HIST. I.)

La formation des deux blocs, la guerre froide et la «coexistence pacifique» sont d'autres thèmes vus dans le cadre du cours d'histoire des relations internationales, et la présentation de ces thèmes est également structurée autour de grandes questions. Par exemple:

> En 1962, on a fait un choix de ne pas s'anéantir [...]: c'est ce qu'on appelle communément la coexistence pacifique. [Mais elle est] pacifique dans un sens très spécifique, parce que vous savez très bien que

depuis 1962, il y a eu 35 millions de victimes par la guerre. [...] Une manifestation de la coexistence pacifique, [d'ailleurs], c'est de se faire un devoir de participer à tous les conflits locaux, et de les encourager, et de vendre les dernières armes conventionnelles... (HIST. I.)

Les étudiants passent donc d'un apprentissage qui ne leur paraissait qu'une simple mémorisation de dates, à un mode de lecture des événements. L'autre professeur d'histoire, qui donne, entre autres, le cours d'histoire du Québec de 1867 à nos jours, enseigne également selon cette conception de l'histoire comme une série d'interrogations axées sur des problèmes.

En matière politique, quels sont les grands problèmes d'après la Confédération? [...] Le Québec est une province: quel est le cadre politique? Déjà, il y a la recherche d'une certaine autonomie provinciale... quels sont les défis, en termes de pouvoir? Puis il y a l'annexion des Territoires de l'Ouest; donc, le Québec devient un territoire qui, par rapport aux autres provinces, se rétrécit, [c'est-à-dire que] au fur et à mesure que le Canada évolue, le Québec est réduit en termes démographiques et en termes politiques... Puis (c'est inévitable en histoire du Québec) les grandes crises [nationalistes]: l'affaire Riel, la question des écoles du Manitoba... [...] En d'autres termes: ce qui fait que le Québec a une certaine originalité par rapport aux autres provinces, et cette originalité-là se définit par les luttes et les personnages qui alimentent ces luttes. [...]

Ensuite, le XX^e siècle: l'industrialisation, les défis que ça entraîne, et les solutions que ça entraîne aussi au problème qu'on avait de sous-développement. J'essaie que, le plus possible, ils comprennent le rôle de certaines influences externes: entre autres, les États-Unis [...]; influences internes: certaines forces qui sont présentes ici et agissent — le clergé [par exemple] — et qui façonnent, d'une certaine manière, ce pays-là, qui devient un pays distinct dans un pays. [...]

Il y a aussi des défis qui sont d'ordre plus large, mondial: la guerre, la conscription, l'intégration économique aux États-Unis... Aussi les choix culturels qu'on fait: on choisit un catholicisme de caractère ultra-conservateur, ça définit une culture; on vit en paroisse, on a des grosses familles... On s'exile aux États-Unis; il y a un million de Québécois hors frontières: ils ont une histoire... qu'on a pas le temps de raconter mais qui fait partie intégrante de notre histoire. [...] Pourquoi la Révolution tranquille? Parce que là, il y avait un déca-

lage, en termes de modernisation, et qu'il y a une sorte de rattrapage qui est voulu ... (HIST. II.)

Les objectifs généraux de formation que poursuivent les deux professeurs d'histoire sont sommairement définis, chez le premier, en termes de curiosité intellectuelle (voir au chapitre précédent); chez le second, la formulation des objectifs généraux prend une connotation d'ordre éthique et amène explicitement à l'idée de formation critique:

> [Je voudrais] qu'au terme de ce cours-là [d'histoire du Québec], ils sentent le besoin de mieux lire les événements. [...] À chaque fois qu'il y a un problème contemporain qui se pose — c'est la question vietnamienne, c'est la question cambodgienne... — il faut se référer, il faut aller voir, lire, interpréter, alors voir un peu plus loin parce que [sans ça] on y comprend rien. [...] C'est pas des chercheurs, mais [je veux] au moins qu'ils aient la conscience qu'on ne peut pas se prononcer, qu'on ne peut pas dire qu'on comprend ce qui se passe si on n'a pas au moins les racines, les données d'un problème. Autrement, on ferme sa gueule, on se prononce pas ou on dit: j'ai rien à dire là-dessus. En tout cas, ça fera [peut-être] des gens qui écoutent parler les autres sur des problèmes quand ils savent pas. Ça, dans le langage savant, ça veut dire: avoir le sens critique, être capable de ne pas porter de jugements quand on a pas d'éléments pour les porter, avoir le sens du relatif. Mais je ne sais pas ce que ça donne dans le concret... (HIST. II.)

L'idée de relativisme est inhérente au sens critique: comment peut-on porter un jugement raisonné sur une réalité si, au départ, on ne conçoit pas que les choses ne vont pas de soi? Ici, avoir le sens du relatif c'est considérer qu'une situation actuelle est «en relation» avec une série d'autres situations qui l'entourent ou la précèdent, et avoir le sens critique, c'est en arriver à replacer un problème dans son contexte historique avant de porter un jugement, plutôt que de le considérer de façon isolée. Faire preuve de sens critique c'est également prendre conscience que l'histoire n'évolue pas aussi rapidement que le souhaiterait le citoyen engagé politiquement:

> L'histoire, en particulier, a des objectifs que j'appellerais de socialisation. [...] Moi — c'est l'avantage de vieillir — je vois souvent des étudiants que j'ai eus il y a dix ans (ça fait vingt ans que j'enseigne), ils sont professionnels dans des domaines tout autres que l'histoire et il y en a qui me disent: «je me souviens des cours d'histoire, je me

> souviens de telle chose et je comprends mieux» [...]. J'en fais pas une gloriole; je veux juste montrer que des objectifs lointains qu'on poursuit, les modèles qu'on projette, involontairement ou pas, consciemment ou pas... C'est très difficile de mesurer ça, mais je pense que l'une des fonctions des sciences sociales en général, c'est que on pense que ça permettra une meilleure... ça favorisera l'intégration, au sens le plus large possible, des étudiants dans le monde complexe dans lequel on vit. [...] Ici, au Québec, l'accélération de l'histoire a été tellement rapide que les gens qui ont passé par les cours d'histoire... je me souviens très bien des années 1960, alors qu'ils avaient le sentiment que l'histoire se faisait et que le Québec serait indépendant, et qu'une nouvelle société se bâtirait... Ils se rendent compte, vingt ans plus tard, qu'il y a eu accélération de l'histoire mais que ç'a a pas été la bousculade! J'avais tendance à chercher à leur faire comprendre ça, qu'il y a pas mutation rapide dans une société. [...] Je pense que si ça donne la sérénité, [...] c'est un des grands objectifs des sciences humaines de développer un certain humanisme, une certaine sérénité vis-à-vis les phénomènes sociaux. Ça, je pense que ça se réalise. (HIST. II.)

Cette capacité de considérer les phénomènes dans une perspective à long terme est appliquée au processus de socialisation que représente l'enseignement collégial:

> Si on cherchait à mesurer ça dès la fin d'un cours... on a même souvent l'impression qu'on a perdu 45 heures de cours avec les étudiants; après avoir fini d'évaluer quelques connaissances, si on se demande qu'est-ce qui va rester de tout ça, sauf [en ce qui concerne] quelques étudiants qu'on a pu influencer, qu'on connaît mieux, là, personnellement... Alors tout ça, c'est pas facile! [...] C'est sûr que si on «mesure» les profs sur la satisfaction immédiate quant à l'influence qu'ils ont sur leurs élèves, à ce moment-ci, dans le cadre très éclaté de l'enseignement, c'est sûr qu'ils auront tendance à dire «je déprime». Maintenant, si on leur demande autrement les questions [...]: «est-ce que tu penses que ce que tu fais contribue... est-ce que tu as suffisamment de feed-back pour savoir que, finalement, ton métier a un sens, ou qu'il a été utile à la société», je pense que les réponses des profs seraient peut-être moins pessimistes, peut-être moins moroses... (HIST. II.)

La référence à l'histoire n'est pas uniquement le fait de ceux qui enseignent cette discipline. D'autres professeurs y ont recours pour

amener les étudiants à comprendre certains phénomènes, notamment celui d'anthropologie:

> Je leur raconte l'histoire du racisme. [...] Il y a des faits historiques qui les bouleversent [...]; ils ne savent pas ce que c'est, l'antisémitisme; ils comprennent mal aussi pourquoi les Nazis ont tué les Juifs en Allemagne; [...] ils comprennent pas [...] les idéologies qui sont derrière tout ça; ils comprennent pas non plus pourquoi c'est comme ça en Afrique du Sud... Alors, quand on déboule, quand on va jusqu'à la racine, là, je pense qu'ils se disent: bien, là, ça commence à s'éclairer. (ANTHROPO.)

On a toutefois, dans les cours autres que ceux d'histoire, le plus souvent recours aux faits historiques à titre d'informations préliminaires ou complémentaires. C'est le cas, par exemple, de l'un des deux professeurs de sociologie, qui trace un «petit historique» de la réforme scolaire au Québec dans le but d'amener les étudiants à discuter de la question des écoles privées:

> Il y a un bloc [de cours] qui présente l'école face à la société: quelles sont les fonctions de l'école? [...] Et le petit exemple sur lequel je leur donne des textes à lire, c'est sur l'opposition entre le privé et le public — c'est plutôt les inégalités sociales à l'école: est-ce que ça devrait exister, des écoles privées? Et là, c'est sûr que je fais un petit historique [...]; je leur situe quels étaient les objectifs de la réforme... tu sais, je leur donne [...] quelques petits éléments pour situer [par exemple] la création des cégeps, le fait que l'État a commencé, à un moment donné, à s'occuper de l'éducation, à structurer ses interventions, à [parler] de système... Mais le petit dossier, là, concret, sur lequel ils discutent, c'est l'opposition entre public et privé, donc les inégalités face à l'école dans ce sens-là. (SOCIO. I.)

C'est le cas également du professeur de science politique, pour qui les faits historiques servent à étayer la thèse matérialiste selon laquelle «c'est l'économie qui mène la politique». Il ne s'agit donc pas d'initier les étudiants au mode de pensée historien, mais au matérialisme historique. Le sens critique prend alors la forme de la critique sociale.

LA CRITIQUE SOCIALE

L'histoire est apparue comme un récit structuré autour de grands problèmes. Les professeurs d'économique, de sociologie et de science politique ont, pour leur part, d'abord présenté leur discipline comme un ensemble de concepts, de théories et de méthodes:

> [Dans les deux cours de base, macro et micro-économique], les objectifs qu'on poursuit, finalement, c'est un peu d'initier l'étudiant au fonctionnement du système économique [dans lequel on vit], et on veut l'amener à être capable d'analyser des nouvelles, des déclarations des politiciens. [...] Comme dans n'importe quel cours de base, t'as un langage à aller chercher, et t'as à appliquer des connaissances. (ÉCONO.)

> Finalement, ça [le premier bloc du cours d'initiation à la sociologie] tourne autour de la notion de contrainte et de contrôle social. [...] J'essaie de leur dire que [...] une première façon de faire de la sociologie, c'est de [...] partir de l'individu et de voir comment il réagit par rapport à ce que la société veut qu'il fasse. (SOCIO. I.)

> J'ai introduit [dans mon cours d'initiation à la sociologie] certaines notions du fonctionnalisme comme: norme, valeur, rôle... (SOCIO. II.)

> Il y a plusieurs analyses en science politique; moi, la théorie politique à laquelle je me réfère, que je crois la plus stable, celle qui se rapproche le plus de la vérité, c'est le matérialisme historique. (SC. PO.)

Les connaissances transmises à travers les cours des professeurs de sociologie et de science politique amènent les étudiants à «prendre conscience» d'un certain nombre d'idées et de comportements que la société leur impose. Par exemple, les premiers cours d'initiation à la sociologie portent sur le caractère social des comportements individuels:

> Un exemple de texte que j'ai pris: «Les gestes prennent la parole»; c'est un texte d'un bonhomme qui était allé à Paris dans un école de théâtre — un anthropologue. Il a beaucoup observé les gens dans leur façon de marcher, leur façon de se tenir debout, leur façon de se déhancher... puis il disait que c'est quelque chose de culturel, qu'on a des démarches individuelles mais on a [également] des démarches collectives. Et c'est pour leur vendre [aux étudiants] aussi [l'idée] de

l'impact collectif. Ils sont pas encore [rendus] là; alors je leur dis: «Vous pensez avoir une démarche absolument individuelle? Moi je vous dis que vous avez une manière québécoise de marcher.» Je dis pas [que chacun] est pas unique, je veux pas nier ça... [Mais] c'est pour cogner aussi le clou, [...] pour essayer de casser cette notion-là de l'individualisme [...], en les prenant là où ils pensent que c'est le plus personnel... (SOCIO. II.)

Le même professeur a créé un «jeu de classes sociales», dont l'idée générale est d'illustrer, à travers les comportements individuels, la question des rapports de pouvoir dans la société:

Je leur donne de l'argent au hasard, [...] des jetons; ces jetons-là ont des valeurs inégales: il y en a qui partent riches et il y en a qui partent pauvres. Il y en a qui crient à l'injustice: «Pensez-vous, quand vous venez au monde, que c'est juste?» Et puis là, il y a des échanges entre eux-autres; il y a des possibilités de vol, il y a des possibilités... il y en a qui sont plus ratoureux que d'autres, il y en a qui sont super-ambitieux! Alors là, tu les vois aller; [...] je remarque que c'est un jeu qui provoque beaucoup... en tout cas, ceux qui prennent du recul... Il y en a qui, par exemple, étaient dans la classe des riches: ils se sont rendus compte que c'est facile d'exploiter les gens, puis ils pensaient pas qu'ils étaient... je veux dire, que si on leur mettait de l'argent dans les mains, qu'ils avaient ces tendances-là. [...] Il y en a qui prennent conscience qu'ils avaient le goût du pouvoir! Entre autres, une étudiante m'a dit, cette année, qu'elle pensait pas qu'elle avait le goût du pouvoir comme ça. [...] Puis je les fais réfléchir: [...] en quoi vous pensez que ça reflète notre société? (SOCIO. II.)

Le second professeur de sociologie dresse avec les étudiants une liste des normes plus ou moins formelles auxquelles la vie en société exige qu'on se soumette:

[...] je pars [entre autres] d'un petit texte sur les règles de l'étiquette au début du siècle; [...] c'est un texte qui illustre comment la bourgeoisie pouvait avoir des comportements très très très normatifs [...]: qu'est-ce que tu fais si tu croises quelqu'un dans la rue... C'est vraiment ce genre de texte [...] qui nous apparaît un peu... Les étudiants, ils disent tous... ils le perçoivent tous comme un texte ridicule, là, aujourd'hui. Par contre, à partir de ça, je leur dis: bon, est-ce qu'il y a encore des règles qui pourraient être des [...] résidus de cette approche-là? [...] Des fois, des groupes [d'étudiants] me relancent [...] en disant: oui, on mange pas les coudes sur la table...

> Petit à petit, je reviens sur le texte en disant: On est encore «pogné» dans certaines normes. (SOCIO. I.)

En plus de mettre en lumière le caractère extérieur et relatif des normes, le professeur identifie différents niveaux de contraintes: «les normes morales [...] semblent plus contraignantes, c'est comme si la société y tenait davantage, un peu, et les individus peuvent réagir de façon plus violente [à la transgression de ces normes]; par exemple, quelqu'un qui est accusé d'inceste est jugé plus sévèrement que quelqu'un qui fait du pouce sur l'autoroute.»

La section du cours portant sur les normes et les notions périphériques — valeur, contrainte, socialisation, marginalité... — est suivie d'une autre, portant cette fois sur les structures et les classes sociales. Selon l'approche classique opposant société traditionnelle et société technologique, le professeur insiste sur la complexité de cette dernière: «Dans la société des chasseurs-cueilleurs, il y avait de l'éducation, mais il y avait pas d'école; il y a du travail, mais il y a pas d'entreprise, il y a du sacré, mais il y a pas d'Église» et les individus, dans la société moderne, en plus d'évoluer dans le cadre d'institutions complexes, appartiennent à des groupes sociaux qui «recoupent ces institutions», c'est-à-dire des classes sociales. La seconde partie du cours consiste en quelque sorte, à travers l'étude d'une institution, d'un problème social et d'un mouvement social, en une application des concepts vus précédemment. L'école (institution) et la peine de mort (problème social) représentent des enjeux qui impliquent des groupes d'intérêt ou des groupes sociaux portant des valeurs divergentes. Par exemple:

> Pour [étudier le problème social de] la peine de mort, [...] ça fait deux ou trois fois que j'utilise [l'enregistrement vidéo de l'émission] «Droit de parole». [...] Je dis aux étudiants que il faut énumérer l'ensemble des acteurs impliqués dans un débat. [...] Je leur ai dit [qu']il y a des groupes dans la société qui ne pensent pas les mêmes choses, des groupes d'intérêt — appelons ça des groupes d'intérêt — ou bien, ça peut aller jusqu'aux classes sociales... Puis, [en ce qui concerne un] problème social [donné], je leur dis que une opinion dans le vide, ça existe pas: c'est toujours... t'appartiens plus ou moins à des groupes identifiables. Je prends d'autres exemples que la peine de mort... Normalement, il y a un exemple qui est très bien compris, c'est toute la question aussi des groupes qui interviennent sur la question de

l'avortement: j'oppose «pro-vie» à «*pro-choice*», je leur dis que les valeurs face à l'avortement, elles sont prônées par l'un ou l'autre groupe — tu sais, «liberté de choix» par rapport à «respect de la vie». Donc, [l'étude d'un] problème social, ça va aussi avec le fait d'identifier des acteurs dans la société. (SOCIO. I.)

L'exemple utilisé pour l'étude d'un mouvement social est celui du mouvement écologique. Tel que défini à l'intention des étudiants («c'est pas très tourainien», avertit le professeur), un mouvement social est «un courant d'idée qui devient important à un moment donné dans la société et qui recoupe une série de comportements [...] qui a des conséquences importantes sur les institutions». L'enjeu est donc plus vaste que dans le cas d'un problème social et concerne l'ensemble de la structure sociale — on passe, en fait, de l'idée de conflit ponctuel entre différentes factions de la société, à celle de changement social.

Chez le professeur de science politique, toute la question de la reproduction de l'ordre social se ramène à «l'idéologie dominante», qui définit «la bonne façon de penser dans notre société» et à laquelle une «masse de gens» adhèrent inconsciemment, même si elle ne sert pas leurs intérêts:

> [Je dis aux étudiants:] ce que vous prenez pour acquis et que vous pensez normal, est une idéologie. [...] C'est largement les médias et puis le système d'éducation qui ont remplacé l'Église comme diffuseur de l'idéologie dominante dans notre société. Alors c'est eux qui diffusent le modèle, la bonne façon de penser [...]; c'est peut-être les publicités qui vont le plus loin, mais les études ont pas été très poussées; il y a une façon de présenter la publicité qui dit qu'est-ce que c'est être correct, qu'est-ce que c'est être pas correct, et puis qui modèle le comportement des gens, et puis qui modèle leur façon de penser, et qui les font se conformer à un modèle pour penser à être bien, être correct, avoir réussi. (SC. PO.)

La notion autour de laquelle sont centrés les cours du professeur de science politique n'est toutefois pas celle d'idéologie, mais celle de pouvoir. Celui-ci n'est pas considéré comme réalité d'ordre psychosociologique (comme on a pu le voir chez l'un des deux professeurs de sociologie) mais, dans une perspective marxiste, comme réalité politico-économique: «Qui décide quoi, dans notre société? [...] Dans notre société, il y a un énorme pouvoir entre les mains de la classe des propriétaires — [...] l'économie domine la politique — peu importe le

nom qu'on leur donne. [...] Ces forces-là imposent des choix à toute la société, [...] décident de nos vies sans jamais avoir été élues d'aucune façon, en se soustrayant à tout contrôle démocratique.» En ce qui a trait au changement social, le professeur mettra en évidence le fait que «l'histoire des systèmes politiques, c'est l'histoire de la lutte de la majorité pour arracher à une minorité un niveau de vie, des droits, des libertés; [les réformes] sont le résultat de luttes, et jamais le résultat d'idées qui se sont transformées en réformes». Cette perspective théorique est appliquée à tous les thèmes de cours, c'est-à-dire aussi bien à l'étude des rapports entre le Nord dominant et le Sud dominé (cours sur les systèmes politiques comparés), l'histoire du système politique québécois (les systèmes politiques du Québec et du Canada) ou l'analyse du système d'éducation.

Le professeur insiste sur le fait qu'il enseigne d'abord les systèmes politiques, et non les régimes politiques, le système de production déterminant le régime politique et l'idéologie:

> En tout cas, il y a une chose que j'ai voulu éviter, c'est de faire un cours sur la tuyauterie juridique du système politique: gouvernement, parlement, 1ère lecture, 2e lecture, 3e lecture, le vote des lois, les tribunaux, Cour supérieure, Cour d'appel, Cour suprême... C'est joli tout ça, on peut facilement faire tout un cours là-dessus — c'est ce que j'appelle le régime politique. Mais une fois qu'on a étudié tout ça, on ne sait toujours pas qu'est-ce que c'est que le système politique. Alors, il y a beaucoup de cours de science politique qui ne parlent que du régime, et qui ne parlent jamais du système.
>
> Le système, ça englobe le système de production, et le régime politique est une résultante de l'état du développement des forces de production. Alors [...] je commence à parler du système de production comme étant l'infrastructure, la base de tout l'édifice social, que c'est la façon dont les gens produisent en société qui détermine comment ils sont organisés au sommet, et puis ce qu'ils pensent. (Sc. Po.)

Selon la vision du professeur de science politique, le contenu du cours du professeur d'économique concerne le «régime politique»: «Étant donné que tu vis dans un système, dit-il, faut quand même être capable de comprendre son fonctionnement». Les principaux thèmes du cours de macro-économique — le cours «peut-être le plus intéressant, en tout cas pour mon goût à moi, pour, justement, inciter l'étudiant à faire l'analyse de sa société» — sont le calcul du revenu

national et les politiques gouvernementales en matière d'économie (mesures fiscales, monétaires...). C'est d'ailleurs une matière que les étudiants «trouvent très aride pour la bonne raison que... c'est pas des mathématiques, mais t'as [d'abord] un peu une logique similaire aux mathématiques derrière: c'est «A + B = C.» Mais l'enseignement de l'économique n'est pas uniquement celui de la mécanique du système (ou du régime?):

> On étudie la comptabilité nationale, de quelle façon on s'y prend pour calculer le PNB; on essaie [...] de montrer les limites du concept — c'est-à-dire qu'on [les gens] fait souvent le lien «PNB-bonheur», alors que c'est pas ça: le produit national brut, ça a rien à voir avec le bien-être des gens. Ça, on le fait ressortir: [...] on se dit qu'il y a des choses qui sont pas comptabilisées là-dedans; on compte des choses qui devraient pas l'être, et il y a des choses qu'on devrait compter et qu'on compte pas. [...] Autrement dit, il faut lui faire dire [au PNB] ce qu'il dit, et pas lui faire dire ce qu'il ne dit pas.» (ÉCONO.)

Le professeur d'économique poursuit donc également des objectifs de formation critique. Par contre, un cours de 45 heures permet difficilement d'aller plus loin que l'apprentissage des concepts de base:

> Par exemple, tu vois le concept de multiplicateur — on demande: «le gouvernement fait telle chose, injecte tant d'argent, qu'est-ce que ça donne au bout?» Ça peut pas, pour le moment, donner 56 choses: c'est telle chose [précise] que ça peut donner. [...] Une fois que tu as intégré tes concepts, t'arrives à critiquer, à dire: [le gouvernement] devrait faire autre chose. [...] Si ils avaient plus de connaissances, après ça, tu peux aller plus loin. Mais le cours, il finit là...» (ÉCONO.)

Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans le groupe des professeurs qui enseignent les «sciences sociales» que la formation critique se fait la plus éclatée. L'un des deux professeurs de sociologie s'inspire principalement de la psychosociologie: «J'ai 'psychologisé' mon affaire, dit-elle, pour vendre mon produit.» (SOCIO. II) L'autre professeur de sociologie, s'il pose au départ une question qui relève également d'une approche psycho-sociologique — «Je leur dis que une première façon de faire de la socio, c'est de partir de l'individu et de voir comment il réagit par rapport à ce que la société veut qu'il fasse» — en vient toutefois assez rapidement aux structures sociales. Cela, même si les étudiants «rentrent pas facilement dans tout ce qui est structures, groupes...»

Quant à «la notion d'idéologie, ajoute-il, je ne m'y risque même plus!» Ce qui n'est vraisemblablement pas le cas du professeur de science politique, qui en parle abondamment. Toutefois, dira ce dernier, «c'est un contrat assez difficile que d'aller à l'encontre des idéologies dominantes»... Le problème d'intégration des concepts chez les étudiants n'est donc pas principalement d'ordre formel:

> Même si la théorie paraît trop complexe pour certains — qui ne peuvent donc pas la manipuler à la fin du cours — il y a une chose qui marche chez tous les étudiants, il y a quelque chose qui fait partie du sens commun des Québécois, c'est le fait que c'est l'économie qui domine la politique. Je le sais pas d'où ça vient, [mais] il y a un réflexe anti-impérialiste chez les Québécois. (Sc. Po.)

Il doit être en effet beaucoup plus difficile de parler de structure sociale en tentant de faire réfléchir les étudiants sur les «deux côtés» de la réalité sociale (infrastructure économique et valeurs) — «le travail à temps partiel peut être une condition recherchée par un groupe de travailleurs [en même temps que] l'évolution de la structure économique [amène] les employeurs [à] développer une structure de travail à temps partiel» (Socio. I, dans son cours de sociologie du travail) — que de poser au départ une théorie de type déterministe que le sens commun n'a pas de difficulté à digérer.

Quant au professeur d'économique, ses cours sont d'abord axés sur la «tuyauterie» du système économique: «Avec [la théorie] marxiste, on avait des outils pour critiquer [le système], mais on n'avait pas d'outils [de base] pour analyser.» Par ailleurs, les objectifs à long terme visent la critique des politiques économiques: «Faut être critique dans la vie. Il faut pas leur présenter une théorie et leur dire 'c'est [simplement] ça'.»

Tous ces professeurs ont toutefois une certaine vision de la société en commun: celle-ci apparaît comme une entité constituée de groupes aux intérêts divergents, intérêts qui sont principalement d'ordre économique, mais également d'ordre symbolique. Avoir le sens du relatif revient à prendre conscience de l'arbitraire de ces intérêts et finalement, des lois, des politiques économiques... que la société finit par imposer. Le sens du relatif concerne également les comportements individuels: mais la critique sociale ne vise pas tant la compréhension des mécanismes sous-jacents à ces comportements (ce que nous ver-

rons dans la section suivante), que la prise de conscience du caractère mouvant et opaque des normes ou des valeurs qui les façonnent et, jusqu'à un certain point, les déterminent.

Parce que la critique sociale mène souvent à la conclusion que «tout est question de valeurs», les professeurs sont particulièrement prudents face à l'aspect «normatif» de la discipline qu'ils enseignent: «Tout professeur diffuse une idéologie»; (Sc. Po.) «ce qu'on leur montre, c'est facilement critiquable, [...] en économique, t'as plein de théories que tu peux prouver n'importe quel temps, tu peux toutes les prouver, [...] je leur fais saisir que chaque groupe dans la société, finalement, choisit sa théorie en fonction de ses valeurs». (Écono.) Chez les deux professeurs de sociologie, le lien entre valeurs et enseignement est apparu dans des propos plus généraux portant sur la formation collégiale:

> C'est bien beau enseigner la socio, mais à un moment donné, quand tu n'es pas impliqué ailleurs dans la société, quand tu ne fais rien d'autre que d'enseigner, tu ne témoignes de rien. (Socio. I.)
>
> On dit que les étudiants devraient bien s'exprimer, être articulés, clairs, cohérents, [...] tout le monde s'entend là-dessus. [...] Mais [pour le reste], c'est tellement relatif. Qu'est-ce qui fait que toi, tu penses que t'es cultivé? [La réponse à cette question] est beaucoup reliée à tes valeurs personnelles. [...] Moi, à la limite, si je crois que l'ésotérisme, c'est fondamental dans la vie de quelqu'un, je vais dire que la culture, c'est de donner des cours sur l'ésotérisme... (Socio. II.)

LA CONNAISSANCE DE L'AUTRE ET DU MÊME

Le mode de pensée sociologique développe l'esprit critique chez l'étudiant en amenant celui-ci à prendre ses distances par rapport à un ensemble de réalités opaques, mouvantes et relatives qui lui sont imposées de l'extérieur: des normes, des valeurs, des décisions économiques, des idéologies... et à les remettre en question à partir de connaissances empiriques et théoriques concernant le fonctionnement de la société, de l'économie et de la politique. Le mode de pensée psycho-anthropologique s'intéresse d'abord au fonctionnement de la

pensée; l'étudiant est amené à prendre ses distances par rapport à ses propres jugements ou à ses propres comportements en «se mettant à la place de» et en réfléchissant sur les opérations mentales ainsi impliquées:

> Au début [de la session], souvent, je donne cet exercice-là à des étudiants, je leur dis: «Imaginez que [...] vous êtes engagés par le cégep, puis on vous confie comme dossier d'élaborer une façon d'évaluer les profs. Sur quoi vous baseriez-vous?» Ça fait jaser! «Vous voulez arriver avec une façon d'évaluer, là, au bout du compte, avec une évaluation cotée, que ce soit en lettres ou en chiffres... cotée au bout du compte. Comment vous vous y prenez, l'idée générale étant d'arriver à estimer dans quelle mesure un prof il est bon ou il est pas bon?» Ça fait discuter! Premier réflexe: rendement des étudiants. Mais mesuré comment? Par des examens? Si le prof le sait, il peut très bien faire en sorte que les examens soient plus faciles... Et par rapport à un autre cours, aussi: si les étudiants sont meilleurs [ou moins bons], ça dépend de la difficulté de la matière; [s'il s'agit] de deux cours [semblables], ça peut dépendre [de l'effort] des étudiants, de la motivation, c'est pas impossible... Tout ce qu'on trouve comme méthode, on se rend compte qu'on accepte qu'on l'a mesuré comme ça: si tu prends telle information, tu supposes que... [...] Donc, dans la vie quotidienne, si déjà ils ont une petite idée que la mesure du comportement, c'est pas si simple que ça, ils vont peut-être déjà être disposés à être plus prudents, être plus critiques. (PSYCHO.)

Le professeur de sciences de la religion, dont le cours sur les sectes religieuses est prétexte à une initiation à la recherche, et particulièrement à la recherche en anthropologie religieuse, demande d'abord à ses étudiants d'«imaginer» le processus d'une conversion, et d'illustrer celui-ci à l'aide d'un logiciel conçu pour l'enseignement des sciences humaines (Micrel):[2] «Là, ils passent tous leurs préjugés, [ou, si on préfère], leurs *back-ground*.» Dans un deuxième temps, l'étudiant doit «aller sur le terrain» rencontrer des membres d'une secte religieuse; au retour, il devra «corriger» ses impressions premières à partir de ce qu'il a pu observer: «L'étudiant, on l'espère, va s'apercevoir qu'il avait peut-être simplifié les choses dans son premier récit... qu'il y a des choses qui sont plus complexes.» Troisième étape, après quelques cours théoriques portant sur le phénomène des sectes religieuses («Pourquoi, depuis une cinquantaine d'années, ici au Québec [...] ces mouvements-là apparaissent? Alors, je reprends [le discours des]

théoriciens: les sociologues, les psychologues... tout le monde a son interprétation»), l'étudiant doit produire une sorte de synthèse de la question, incluant ses propres observations sur le terrain: «En bout de ligne, on fait un tout avec ça pour vraiment, là, qu'ils prennent conscience du cheminement, puis après ça, intégrer tout ce qu'on a vu, soit en classe, soit sur le terrain.» L'idée de réflexivité traverse l'ensemble du cheminement proposé aux étudiants:

> À chaque étape, à chaque atelier, on leur demande toujours un «retour», [c'est-à-dire] de justifier leurs choix. Par exemple, je mentionnais la première histoire: Jos devient Témoin de Jéhovah parce que sa femme est morte... il était dépressif; bien, justifier, [c'est dire]: c'est parce que je pense que les Témoins de Jéhovah, (comme tu le suggérais [tantôt]), ils cueillent le fruit quand il est mûr. Donc, à chaque fois, on leur demande de justifier, pour essayer d'établir une distance entre ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent. (SC. REL.)

Chez le professeur d'anthropologie, ce n'est pas tant l'idée de réflexivité que celle de décentrement qui est mise en valeur:

> [Dans Ethnomédecine], disons qu'il y a un contenu anthropologique [c'est-à-dire, scientifique]; il y aurait aussi un contenu de valeurs [qui] serait axé sur «comprendre»: pénétrer à l'intérieur d'une culture et essayer de voir c'est quoi les besoins de santé de ces gens-là et comment est-ce que eux se débrouillent avec la santé [...] [Le cours s'adresse aux étudiantes en techniques infirmières; l'objectif est, entre autres, de] changer leurs attitudes, parce que elles vont rencontrer des gens qui viennent de milieux différents, ou encore qui appartiennent à des ethnies diverses. Elles vont rencontrer aussi des gens qui vont être allés vers des pratiques alternatives et je ne voulais pas qu'elles jugent tout d'un bloc et que... qu'elles mettent tout dans le même paquet; je voulais qu'elles apprennent, finalement, à relativiser les choses... (ANTHROPO.)

L'idée de décentrement revient au détour de la description des contenus de cours. Par exemple, concernant le cours sur les origines et l'évolution de l'homme:

> C'est vraiment regarder l'homme à partir d'une autre perspective pour voir... finalement, en le comparant, on se rend compte qu'il y a des choses qui appartiennent définitivement à l'humain, qui [font] vraiment qu'on a une nature humaine; mais dans la nature humaine,

il y a des parties animales... Je les amène à faire cette relativisation-là. (ANTHROPO.)

La comparaison homme-animal fait également l'objet de la psychologie expérimentale: après avoir été invité à se «mettre à la place» d'un administrateur de collège qui doit évaluer les professeurs, d'un catholique qui se convertit à une autre religion, d'un indigène qui a des problèmes de santé, l'étudiant est appelé à s'identifier au rat de laboratoire:

> Ils ont un petit rat blanc; puis là, il est privé d'eau pendant vingt-trois heures: il faut qu'il apprenne à boire, peser sur un levier pour avoir de l'eau. [...] Au début, il faut qu'ils se familiarisent avec le rat — qui a peur: le rat a peur, et eux-autres aussi, au début — alors il faut qu'il [le rat] se familiarise avec l'endroit où ça va se passer; puis après ça, ils l'amènent... ils [façonnent] son comportement. Par exemple, le rat, il ira pas peser tout d'un coup sur le levier; si ils attendent qu'il le fasse, ça risque d'être long! Là, je vais dire: «Dès qu'il est dans ce coin-là, tu lui donnes de l'eau; après ça, bien, si non seulement il est dans ce coin-là mais si il se tient tout près du levier [...]; après ça, bien, si t'attends, il va bouger, il va faire de quoi éventuellement; en explorant, il va mettre sa patte sur le levier, il va y toucher, puis tu lui en donnes [de l'eau]...» [...] Et là, tu peux l'amener, par après [...] à montrer que dans beaucoup de cas de la vie pratique, des situations comme ça se retrouvent, même pour nous autres [les êtres humains], et que c'est pratique parce que ça nous donne des réflexes, des façons de fonctionner dans des situations, sans qu'à chaque moment on ait une question à se poser: [...] le fait que, dans telle circonstance, on est habitué à s'habiller de telle façon, ça veut dire que, à chaque matin, quand tu te lèves, tu te demandes pas si tu vas mettre ton complet ou ta pire vieille froque — tu es habitué à t'habiller avec tel type de vêtement; le matin, tu te demandes pas si tu vas manger un spaghetti — tu es habitué à avoir des choses genre toast, café... (PSYCHO.)

Cette expérience de laboratoire donne lieu à une «leçon de comportement» qui représente une sorte d'application pratique des connaissances scientifiques à des situations de la vie quotidienne:

> Des fois, il y en a qui réagissent vis-à-vis le rat: «Espèce de rat débile!» Je leur dis: «Si moi, en tant que prof, quand vous comprenez pas, je faisais comme vous autres, je vous disais: vous êtes ben débiles, vous êtes ben niaiseux! À ce moment-là, j'essaie plutôt de me poser la question: est-ce qu'il y a un moyen de leur présenter d'une autre

façon? Ça peut dépendre de celui qui apprend, mais ça peut aussi dépendre de celui qui montre; et, au fond, généralement, ça prend l'interaction des deux pour bien fonctionner.» [...] Dans une situation [comme celle-là], ils [les étudiants] ont deux rôles: d'une part, le rôle de celui qui apprend à l'autre [le rat]; [d'autre part, le rôle de] celui qui apprend. Et là, des fois, ils changent de logique selon le rôle [qu'ils jouent]. À ce moment là, dans une situation simple comme ça, tu peux les aider à — je me répète, mais c'est ça — à relativiser: quand tu changes de point de vue, essayer, dans les deux cas, de dire que, dans la situation, il y a un apprenant et il y a celui qui montre et, dans chaque cas, il s'agit de voir toutes les variables qui [entrent] en ligne de compte. (PSYCHO.)

Avoir le sens du relatif, c'est prendre en considération le point de vue de l'autre et, par le fait même, s'interroger sur son propre mode de pensée. Les professeurs n'en considèrent pas moins, tout comme ceux de sciences sociales, que les valeurs sont arbitraires. Toutefois, comme l'objet est le «comportement humain» plutôt que la «société», la prise de conscience du caractère arbitraire des valeurs vise, plutôt qu'à défendre ses intérêts ou à remettre en question la société, à faire accepter le point de vue de l'autre:

Quand j'ai commencé à enseigner, ce qui était important, dans mon optique, c'était [de créer] un lieu de dépaysement où tu pouvais, où tu essayais de faire accepter la culture de l'autre [...] c'était vraiment d'en arriver à une espèce de relativisme par rapport à tes valeurs et face aux valeurs de l'autre [...] d'en arriver même à s'autocritiquer, à se dire: «Faut que je fasse attention, je suis en train de dire quelque chose qui est empreint de préjugés». (SC. REL.)

Et quand le professeur exprimera une certaine satisfaction à l'égard de son enseignement, il pourra justement citer un exemple illustrant l'«ouverture» à l'autre que peut susciter la pédagogie:

J'ai eu un cas en particulier: Jacques, qui est arrivé ici et qui était pas capable d'accepter que je parle des musulmans, parce que, il disait:« Les musulmans ils sont méchants fondamentalement, et la preuve, c'est que le prophète, pour répandre son message, avait été obligé de tuer le monde, et ça c'était la preuve que l'Islam [etc.]» Et c'était ancré chez-lui; il était convaincu de ça, que tu peux pas vraiment faire confiance à un musulman parce que, fondamentalement, il est mauvais. Puis je l'ai rencontré encore la semaine dernière — il est rendu à l'université — et il me disait: «Bien, au moment où

il y a quelqu'un...» Le problème qu'il avait, c'est qu'il disait: «Il me semble que toi, t'es pas méchant, [et le fait] que tu parles comme ça, là...» Il y avait «dissonance cognitive» chez lui, il y avait quelque chose qui marchait pas, parce que quelqu'un qui croit que les musulmans sont bons, il devrait être fondamentalement mauvais lui aussi, puis il semble que j'étais pas si mauvais que ça selon lui, et... Tu vois, lui, il a eu un cheminement où là, il a été bouleversé, il a été déstabilisé, puis il a réussi à réévaluer tout son [schème], puis il a fini par en sortir, à relativiser ces choses-là puis à ne plus porter de jugements comme ça; puis aujourd'hui, il est content. (SC. REL.)

Notes du chapitre 3

1. Correspondance privée.
2. En gros, ce logiciel permet d'illustrer des *relations* à l'aide de «billes» de «couleur» (pâles, foncées, hachurées) et de tailles différentes, qu'on peut situer à différents endroits de l'écran. Si j'ai bien compris, un programme illustrant un processus de conversion peut, par exemple, comprendre des «commandes» telles: une première, où on demande à l'ordinateur de placer en cercle cinq petites billes de même taille: une bille foncée représentant l'éventuel converti, et quatre billes pâles représentant son groupe de pairs; une deuxième commande, où la petite bille foncée (l'éventuel converti) rencontre une autre bille foncée, mais de taille plus importante (représentant, par exemple, un groupe religieux); une troisième commande, où l'éventuel converti retourne parmi ses pairs, mais où ceux-ci se tiennent à distance de lui, illustrant ainsi une séparation temporaire; etc.

   Au cours de l'entrevue, j'ai fait le commentaire suivant: «Le travail d'«illustration d'un concept» que les étudiants font à l'aide de l'ordinateur, ils pourraient très bien le réaliser — je sais pas — avec du carton et des ciseaux...» Le professeur a répondu: «Oui. Mais, la seule chose, c'est qu'avec l'ordinateur, on est sûr que l'étudiant ne sautera pas d'étapes. Avec le carton et les ciseaux, l'étudiant pourrait se dire: «cette nuit, je vais passer au travers...», puis même si tu comprends pas, tu vas finir par [faire quelque chose]. Avec l'ordinateur, il faut que [celui-ci] accepte toutes les commande — et si y a des commandes qui sont pas logiques, il les acceptera pas. Alors là, tu es sûr que l'étudiant devra passer pas toutes les étapes. [...] C'est notre moyen de contrôle...»

Conclusion

Avec la modernisation du système scolaire québécois, les sciences humaines se sont vu attribuer la mission de rendre compte de l'éclatement culturel de la civilisation occidentale. Mais la culture générale a bientôt été reléguée au rang de formation vague, destinée surtout à ceux qui n'étaient pas encore véritablement engagés dans la voie d'une formation professionnelle. L'enquête menée auprès de quelques professeurs de sciences humaines partait d'une interrogation sur la possibilité de transmettre, au niveau collégial, une culture qui soit à elle-même sa propre finalité sans qu'il s'agisse pour autant d'apprentissages flous, ni d'apprentissages «dénaturés», c'est-à-dire complètement empreints de l'esprit technicien selon lequel «l'étudiant sera capable de...».

Étant donné le peu d'informations qu'on retrouve dans les Cahiers de l'enseignement collégial, l'enquête partait également du désir d'en savoir un peu plus sur ce qui était effectivement enseigné en sciences humaines. Il est rapidement apparu que l'esprit critique était au fondement des pratiques pédagogiques. Enseigner les sciences humaines, c'est tout d'abord amener l'étudiant à «prendre distance», c'est-à-dire à entreprendre une démarche réflexive pour qu'il en arrive à porter un jugement raisonné sur ses comportements et ceux des autres, sur la société dans laquelle il vit, sur les informations transmises quotidiennement par les médias et par l'école elle-même... Les contenus d'enseignement proprement dits, et les habiletés qu'on cherche à transmettre à l'étudiant prennent leur sens à travers ce grand objectif de formation critique.

Par ailleurs, nous avons vu que l'esprit critique revêt plusieurs formes, selon les disciplines et la manière dont celles-ci sont enseignées. En tenant compte des trois formes identifiées, interrogeons-nous brièvement sur la possibilité d'une culture humaniste dans le cadre de l'enseignement des sciences humaines au collégial, tel que celui-ci est apparu à travers les propos des neuf professeurs.

SUR L'HUMANISME

Nous retiendrons de l'idéal humaniste, le caractère gratuit («La pédagogie est une culture de surcroît, l'école est une société de surplus», Fernand Dumont) et laïque de la pédagogie («L'humanisme, [...] c'est une acceptation, non point par doctrine, mais par méthode, de toutes les formes de pensées que l'humanité a reconnues comme siennes en les faisant survivre aux circonstances où elles furent créées», Fernand Robert), ainsi que l'habileté fondamentale de compréhension, développée autrefois par l'exercice de la version («Les versions de notre enfance étaient un apprentissage de l'art de lire. Chacune de nos versions était un dialogue que réglait une politesse, et où la règle impérieuse était de montrer, par nos réponses, que nous avions compris», Fernand Robert).

Les enseignements du professeur de science politique sont nettement de type doctrinal et les objectifs de formation sont d'ordre politique: on souhaite, au bout du compte, que l'étudiant prenne position dans un sens ou dans un autre. Toutefois, contrairement à l'époque où «le thomisme était enseigné comme la seule vérité», le professeur doit aujourd'hui admettre qu'il existe d'autres théories que le matérialisme historique — théories qu'il ne peut cependant pas enseigner puisqu'il s'agit d'«idéologies» auxquelles il ne croit pas.

Si les enseignements du professeur d'économique semblent, à première vue, à l'opposé de ceux du professeur de science politique, ce n'est pas à cause d'une quelconque adhésion implicite à «l'idéologie du système». C'est que ces enseignements sont surtout de type technique: «comment on s'y prend pour calculer le PNB»; «qu'est-ce qui devrait se

passer quand le grouvernement injecte tant d'argent dans l'économie»; «comment fonctionne le marché boursier»... Alors qu'à l'université, on cherche à former des économistes, au cégep, on cherche à former des citoyens avertis. Les cours d'économie donnés au niveau collégial poursuivent alors les mêmes objectifs que ceux du secondaire, sauf que la matière est plus complexe et le contexte plus exigeant.

Le professeur de science politique et celui d'économique se réfèrent chacun à des traditions disciplinaires bien établies qui se justifient, chez le premier, par un idéal politique, chez le second, par la nécessité pour le citoyen de bien comprendre les rouages du système. À moins que l'on définisse la tradition sociologique comme une perpétuelle interrogation sur la référence, il n'en est pas de même des deux professeurs de sociologie, qui se caractérisent par une «identité incertaine». En ce sens, leurs propos s'inscrivent parfaitement bien dans la problématique de l'éclatement culturel. Le premier professeur a parlé de cette espèce d'incohérence qu'il y a à enseigner la sociologie dans un contexte où les étudiants doivent être encadrés, alors qu'on a choisi cette voie justement parce qu'on remettait certains «patterns de la société» en question: «le refus du contrôle, on peut le transposer facilement dans l'évaluation... on peut être mal à l'aise par rapport à une dimension d'une job qui est l'évaluation». De là, un enseignement qui se veut «encadré... mais pas trop». Par ailleurs, comme l'enseignement de la sociologie est conçu comme un «témoignage», le fait de ne pas être impliqué sur le plan social — ce qui était son cas au moment de l'entrevue — crée «un certain épuisement [en ce qui concerne] le contenu».

Quant au second professeur de sociologie, ses propos tournent autour de la faillite de la Raison, c'est-à-dire de la «parole comme pouvoir de changement». La société présente chaque jour des exemples de cette faillite, mais c'est avant tout la réaction des étudiants au discours spéculatif qui en fait prendre le mieux conscience: «Moi, je me situe dans le cadre d'un enseignement où ça bloque.» L'investissement dans des méthodes qui rejoignent d'abord les étudiants sur le plan affectif représentera alors une voie de solution. Ni véritablement laïques, ni doctrinaux; ni gratuits, ni véritablement ordonnés à la vie du citoyen, les enseignements des deux professeurs de sociologie sont

d'abord constitués d'interrogations sur les valeurs transmises par la société.

Comparativement aux enseignements doctrinaux du professeur de science politique, techniques du professeur d'économique — enseignements ordonnés à la vie du citoyen plutôt qu'à celle de l'esprit — et aux démarches pédagogiques incertaines des deux professeurs de sociologie, les enseignements des professeurs d'histoire, de psychologie et d'anthropologie (incluant sciences de la religion) sont apparus comme des lieux d'une pédagogie d'inspiration humaniste. La recherche des racines historiques des problèmes contemporains; le décentrement par rapport aux perspectives accoutumées; l'étude d'une question selon plusieurs points de vues, abordés non pas comme des discours qui s'opposent mais comme un ensemble d'éclairages qui viennent enrichir la connaissance d'un phénomène; le doute méthodique quant aux jugements qu'on porte sur l'autre... représentent autant d'horizons pédagogiques qui rappellent, sans par ailleurs être fondés sur des apprentissages aussi systématiques que la version, l'idéal d'appropriation de la pensée d'autrui. Ces horizons, en plus de s'inscrire dans des traditions disciplinaires un peu fermes, constituent des «possibles» face à l'univers culturel éclaté dans lequel l'enseignant d'aujourd'hui est appelé à pratiquer son métier. Soulignons néanmoins une différence majeure par rapport à l'humanisme classique: les professeurs rencontrés ne sont aucunement tentés par le courant du «retour aux grandes œuvres» (Allan Bloom), et leur pédagogie du décentrement n'est pas basée sur l'apprentissage de «l'art de lire» (Nicole Gagnon).

L'histoire, parce qu'elle se définit comme un ensemble de problématiques, nous rappelle finalement que les sciences humaines, avant d'être des sous-cultures particulières qu'on finit par enseigner pour elles-mêmes, ont d'abord été conçues pour répondre à des questions. Il s'agit là d'une solution de rechange au «principe fondamental» du nouveau programme en sciences humaines, selon lequel «toute science se définit par son objet et par sa méthode». Nous poserions plutôt que «toute science humaine se définit par les questions qu'elle pose à la réalité, et les traditions disciplinaires qu'elle a élaborées pour y apporter des réponses».

SUR LA MÉTHODE

Comme toutes les recherches, celle-ci a ses limites. Certaines sont attribuables à l'envergure du terrain: en ce qui concerne l'étude du contexte de l'enseignement des sciences humaines au collégial («Sur quelques lieux communs...»), il faudrait, pour en arriver à des conclusions plus probantes, faire enquête dans d'autres collèges et départements, notamment dans des établissements où n'est pas pratiqué le «régime cafétéria»; en ce qui a trait à l'étude de l'esprit critique, en plus d'inclure les disciplines des sciences humaines qui ne figuraient pas dans ce premier corpus, il faudrait rencontrer plus d'un professeur par discipline.

D'autres limites tiennent à des choix effectués dès le départ: alors qu'en science, on pose habituellement une question simple pour ensuite mettre en branle des moyens complexes en vue d'y apporter une réponse, ici la question posée est vaste et les moyens sont modestes. Bien que j'aie voulu que chacune des sections des chapitres II et III, ainsi que les «chutes de terrain» du chapitre I soient toutes, à leur manière, reliées à la grande question de départ («le professeur de cégep peut-il, aujourd'hui ressembler à quelque chose comme un maître en humanisme?»), il se peut que chacune d'entre elles fasse figure d'une petite étude en soi — étude pour laquelle les données recueillies sont nettement insuffisantes. Il faudrait alors remettre en question non pas l'envergure du terrain, mais celle de l'analyste.

Par ailleurs, à mesure qu'avançait l'analyse — c'est-à-dire, à mesure que le problème se présentait dans toute sa complexité — il est apparu que malgré les limites posées par les choix effectués au départ, une étude sur la pédagogie collégiale qui isolerait une question simple (comment le professeur s'y prend-il pour rédiger son plan de cours? quel est le type d'interaction avec les élèves qu'il privilégie pendant le cours? qu'est-ce qu'un professeur ressent à la sortie d'un cours? etc.) pourrait difficilement se révéler éclairante. Il est également apparu que toutes les questions simples qui pouvaient éventuellement se poser à propos de la pédagogie nous ramenaient toujours à la question «fondamentale» du savoir.

SUR LA MÉTHODE

Comme toutes les recherches, celle-ci a ses limites. Certaines sont attribuables à l'envergure du terrain: en ce qui concerne l'étude du contexte de l'enseignement des sciences humaines au collégial («Sur quelques lieux communs...»), il faudrait, pour en arriver à des conclusions plus probantes, faire enquête dans d'autres collèges et départements, notamment dans des établissements où n'est pas pratiqué le «régime cafétéria»; en ce qui a trait à l'étude de l'esprit critique, en plus d'inclure les disciplines des sciences humaines qui ne figuraient pas dans ce premier corpus, il faudrait rencontrer plus d'un professeur par discipline.

D'autres limites tiennent à des choix effectués dès le départ: alors qu'en science, on pose habituellement une question simple pour ensuite mettre en branle des moyens complexes en vue d'y apporter une réponse, ici, la question posée est vaste et les moyens sont modestes. Bien que j'aie voulu que chacune des sections des chapitres II et III, ainsi que les «chutes de terrain» du chapitre I soient toutes, à leur manière, reliées à la grande question de départ («le professeur de cégep peut-il, aujourd'hui ressembler à quelque chose comme un maître en humanisme?»), il se peut que chacune d'entre elles fasse figure d'une petite étude en soi — étude pour laquelle les données recueillies sont nettement insuffisantes. Il faudrait alors remettre en question non pas l'envergure du terrain, mais celle de l'analyste.

Par ailleurs, à mesure qu'avançait l'analyse — c'est-à-dire, à mesure que le problème se présentait dans toute sa complexité — il est apparu que malgré les limites posées par les choix effectués au départ, une étude sur la pédagogie collégiale qui isolerait une question simple (comment le professeur s'y prend-il pour rédiger son plan de cours? quel est le type d'interaction avec les élèves qu'il privilégie pendant le cours? qu'est-ce qu'un professeur ressent à la sortie d'un cours? etc.) pourrait difficilement se révéler éclairante. Il est également apparu que toutes les questions simples qui pouvaient éventuellement se poser à propos de la pédagogie nous ramenaient toujours à la question «fondamentale» du savoir.

Bibliographie

BÉLANGER, Pierre W.

«La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement post-secondaire», *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 365-384.

«L'école polyvalente: ses incidences sociales», dans Pierre W. BÉLANGER et Guy ROCHER (éds), *École et société au Québec, Tome 2*, Montréal, Hurtubise, 1975, p. 339-366.

BÉLANGER, Pierre W. et Paul BÉLAND

«L'impact de la pédagogie sur les apprentissages», *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 435-447.

BERTRAND, Yves et Paul VALOIS

Les options en éducation, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Secteur de la planification, Service de la recherche, 1980.

BLOOM, Allan

L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale, Paris, Julliard, 1987.

CHAMBERLAND, Claire

«L'étudiant conformiste et l'enseignement du français au cégep: une étude de rôles», *Recherches sociographiques*, XXI, 3, 1980, p. 283-316.

CHENARD, Pierre

«Le passage du cégep à l'université», *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 467-479.

CONSEIL DES COLLÈGES

Enseigner aujourd'hui au cégep. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'enseignement et la recherche en sciences sociales. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 1987.

CORRIVEAU, Louise

«Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui», *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 385-419.

CÔTÉ, Pierre

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions, «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», 1985-1986, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1985.

DESBIENS, Jean-Paul, (interviewé par Jean GOULD)

«De l'école des frères au cégep», *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 495-528.

DESSUREAULT, Guy

Recherche documentaire sur les professeurs du collégial (volume III). Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Secteur de la planification, 1985.

DUMONT, Fernand

«La culture savante: reconnaissance du terrain», *Questions de culture, Cette culture que l'on appelle savante*, 1, 1982, p. 17-34.

«La raison en quête de l'imaginaire», *Recherches sociographiques, Imaginaire social et représentations collectives. Mélanges offerts à Jean-Charles Falardeau*, XXIII, 1-2, 1982, p. 45-64.

«L'idée de développement culturel: esquisse pour une psychanalyse», *Sociologie et sociétés*, XI, 4, 1979, p. 9-10.

«Idéologie et sociologie de l'école» dans *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973. (Coll. «Sciences de l'homme et humanisme, 5).

FREIGTAG, Michel

«Transformation de la société et mutation de la culture, Partie I», *Conjoncture politique au Québec*, 2, 1982, p. 61-84.

«Transformation de la société et mutation de la culture, Partie II», *Conjoncture politique au Québec*, 3, 1983, p. 139-172.

GAGNÉ, Gilles
«L'enseignement des sciences humaines», dans Nadine Pirotte (éd.), *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, Montréal, Boréal, 1989, p. 199-217.

GAGNON, Nicole
«Gérer la ressource humaine?», *Possibles*, XI, 4, 1987, p. 143-149.
«La réforme scolaire au Québec», Université Laval, Département de sociologie, 1985. (Manuscrit).
«La relation enseignant-enseigné dans l'université de demain», dans René Hurtubise (éd.), *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, Hurtubise, 1973, p. 249-272.
«L'idéologie humaniste dans l'enseignement secondaire», dans Pierre W. BÉLANGER et Guy ROCHER (éds), *École et société au Québec, Tome I*, Montréal, Hurtubise, 1975, p. 59-81.

GAGNON, Nicole et Claude BEAUCHESNE
Le programme en sciences humaines au collégial: perspectives critiques, Les Cahiers du Labraps, 1991. («Études et documents», 9).

GRÉGOIRE, Réginald, Gaston TURCOTTE et Guy DESSUREAULT
Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep, «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», 1985-1986, Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1986.

GUSDORF, Georges
Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1963.

INCHAUSPÉ, Paul
«Bilan et prospective du CEGEP comme institution d'enseignement supérieur», dans *La pédagogie au collégial 20 ans après. De l'adolescence à la maturité*, (Actes du 7e colloque annuel de l'AQPC), AQPC/MESS, 1988, p. 30-33.

LACOUR-BROSSARD, Louise
«Les étudiants en sciences humaines» *Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après*, XXVII, 3, 1986, p. 449-466.

LAPIERRE, René
«Une meilleure formation fondamentale à travers le nouveau programme de sciences humaines?», dans *Les actes du colloque «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!», Tome III. La formation fondamentale*, AQPC/Fédération des cégeps, 1989, p. 109-114.

MORIN, Louis
La représentation de l'expérience scolaire de vingt-quatre nouveaux cégépiens et universitaires de la ville de Québec, Université Laval, Département de sociologie, thèse de maîtrise, 1973.

ROBERT, Fernand
L'humanisme. Essai de définition, Paris, Les Belles-Lettres, 1946.

SIMARD, Jean-Jacques
«Détournement de mineurs. L'Éducation à l'heure de la bureaucratie scolaire», *Recherches sociographiques, Imaginaire social et représentations collectives. Mélanges offerts à Jean-Charles Falardeau*, XXIII, 3, 1982, p. 405-427.

Les publications de l'IQRC*

1. La famille, les sexes, les générations

1. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *La recherche sur les femmes au Québec: bilan et bibliographie*. Coll. «Instruments de travail» n° 5, 1982, 339 pages. ÉPUISÉ (nouvelle édition revue et augmentée en préparation).
2. Renée Cloutier, Gabrielle Lachance, Denise Lemieux, Madeleine Préclaire et Luce Ranger-Poisson. *Femmes et culture au Québec*. Coll. «Documents préliminaires» n° 3, 1982, 107 pages. ÉPUISÉ (6 $)
3. Alain Vinet, Francine Dufresne et Lucie Vézina. *La condition féminine en milieu ouvrier: une enquête*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 3, 1982, 222 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
4. Yolande Cohen. *Les thèses québécoises sur les femmes*. Coll. «Instruments de travail» n° 7, 1983, 124 pages. (8 $)
5. Denise Lemieux. *Les petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France*. 1985, 205 pages. (12 $)
6. Fernand Dumont, dir. *Une société des jeunes?* 1986, 397 pages. (14,50 $)
7. Marie-Marthe T. Brault. *Du loisir à l'innovation. Les associations volontaires de personnes retraitées*. Coll. «Documents de recherche» n° 15, 1987, 176 pages. (15 $)
8. Renée B.-Dandurand et Lise Saint-Jean. *Des mères sans alliance. Monoparentalité et désunions conjugales*. 1989, 2e édition, 297 pages. (22 $)
9. Renée B.-Dandurand. *Le mariage en question. Essai sociohistorique*. 1991, 2e édition, 190 pages. (18 $)

---

* Le prix des publications est sujet à modification sans préavis.

10. Isabelle Perrault. *Autour des jeunes. Reconnaissance bibliographique*. Coll. «Documents de recherche» n° 17, 1988, 422 pages. (24 $)
11. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *Les femmes au tournant du siècle, 1880-1940. Âges de la vie, maternité et quotidien*. 1991, 3e tirage, 398 pages. (28 $)
12. Gabrielle Lachance. *Nouvelles images de la vieillesse. Une étude de la presse âgée au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 22, 1990, 168 pages. (20 $)
13. Marie-Marthe T. Brault. *Le travail bénévole à la retraite*. Coll. «Documents de recherche» n° 25, 1990, 122 pages. (15 $)
14. Denise Lemieux, dir. *Familles d'aujourd'hui*. IQRC en collaboration avec le Musée de la civilisation, 1990, 243 pages. (24 $)

II. Les communautés ethnoculturelles

1. David Rome, Judith Nefsky et Paule Obermeir. *Les Juifs du Québec — Bibliographie rétrospective annotée*. Coll. «Instruments de travail» n° 1, 1981, 319 pages. (13 $)
2. Gary Caldwell et Éric Waddell, dir. *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 1, 1982, 482 pages. (14 $)
3. Gary Caldwell et Éric Waddell, editors. *The English of Quebec: from majority to minority status*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 2, 1982, 466 pages. (14 $)
4. Gary Caldwell. *Les études ethniques au Québec — Bilan et perspectives*. Coll. «Instruments de travail» n° 8, 1983, 108 pages. (10,50 $)
5. Honorius Provost. *Les premiers Anglo-Canadiens à Québec — Essai de recensement (1759-1775)*. Coll. «Documents de recherche» n° 1, 2e édition, 1984, 71 pages. ÉPUISÉ (7,50 $)
6. Tina Ioannou. *La communauté grecque du Québec*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 4, 1984, 337 pages. (18 $)
7. Pierre Anctil et Gary Caldwell. *Juifs et réalités juives au Québec*. 1984, 371 pages. (20 $)
8. Richard Dominique et Jean-Guy Deschênes. *Cultures et sociétés autochtones du Québec. Bibliographie critique*. Coll. «Instruments de travail» n° 11, 1985, 221 pages. (19,50 $)
9. Ronald Rudin. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. 1985, 315 pages. (14 $)
10. Ronald Rudin. *Histoire du Québec anglophone, 1759-1980*. Traduit de l'anglais par Robert Paré, 1986, 332 pages. (15 $)
11. Denise Helly. *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*. 1987, 315 pages. (20 $)
12. Fernand Ouellet, dir. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. 1990, 2e tirage, 617 pages. (30 $)

13. Pierre Anctil. *Le rendez-vous manqué. Les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*. 1988, 366 pages. (25 $)
14. Pierre Anctil. *«Le Devoir», les Juifs et l'immigration. De Bourassa à Laurendeau*. 1988, 170 pages. (18 $)

III. La culture populaire

1. Yvan Lamonde, Lucia Ferretti et Daniel Leblanc. *La culture ouvrière à Montréal (1880-1920): bilan historiographique*. Coll. «Culture populaire» n° 1, 1982, 178 pages. (9 $)
2. Danielle Nepveu. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire (1950-1960)*. Coll. «Documents préliminaires» n° 1, 1982, 97 pages. (6,50 $)
3. Jean-Pierre Dupuis, Andrée Fortin, Gabriel Gagnon, Robert Laplante et Marcel Rioux. *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire*. Coll. «Documents préliminaires» n° 2, 1982, 178 pages. (9 $)
4. Jean Bourassa. *Le travailleur minier, la culture et le savoir ouvrier*. Coll. «Documents préliminaires» n° 4, 1982, 79 pages. (5,25 $)
5. Sophie-Laurence Lamontagne. *L'hiver dans la culture québécoise (XVII^e-XIX^e siècles)*. 1983, 197 pages. (11,50 $)
6. Joseph Laliberté. *Agronome-colon en Abitibi*. Coll. «Littérature quotidienne» n° 1, 1983, 157 pages. (12 $)
7. Benoît Lacroix et Jean Simard. *Religion populaire, religion de clerc?* Coll. «Culture populaire» n° 2, 1984, 444 pages. (22 $)
8. Benoît Lacroix et Madeleine Grammond. *Religion populaire au Québec. Typologie des sources — Bibliographie sélective (1900-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 10, 1985, 175 pages. (15 $)
9. Andrée Fortin. *Le Rézo. Essai sur les coopératives d'alimentation au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 5, 1985, 282 pages. (17 $)
10. Jean-Pierre Dupuis. *Le ROCC de Rimouski. La recherche de nouvelles solidarités*. Coll. «Documents de recherche» n° 6, 1985, 282 pages. (17 $)
11. Centre populaire de documentation de Montréal. *Le choc du passé. Les années trente et les sans travail. Bibliographie sélective annotée*. Coll. «Documents de recherche» n° 11, 1986, 186 pages. (15 $)
12. Yvan Lamonde et Raymond Montpetit. *Le parc Sohmer de Montréal, 1889-1919. Un lieu populaire de culture urbaine*. 1986, 231 pages. (17 $)
13. Thérèse Beaudoin. *L'été dans la culture québécoise, XVII^e-XIX^e siècles*. Coll. «Documents de recherche» n° 10, 1987, 235 pages. (20 $)
14. Gabriel Gagnon et Marcel Rioux. *À propos d'autogestion et d'émancipation. Deux essais*. 1988, 190 pages. (17 $)

15. Madeleine Gauthier. *Les jeunes chômeurs. Une enquête*. Coll. «Documents de recherche» n° 18, 1989, 2e tirage, 302 pages. (18 $)
16. Ginette Paquet. *Santé et inégalités sociales*. Coll. «Documents de recherche» n° 21, 1990, 3e tirage, 133 pages. (14 $)

IV. La création et la diffusion de la culture

1. Jean-Robert Faucher, André Fournier et Gisèle Gallichan. *L'information culturelle dans les médias électroniques*. Coll. «Diagnostics culturels» n° 1, 1981, 167 pages. (7 $)
2. Angèle Dagenais. *Crise de croissance: le théâtre au Québec*. Coll. «Diagnostics culturels» n° 2, 1981, 73 pages. (5 $)
3. Yvan Lamonde et Pierre-François Hébert. *Le cinéma au Québec — Essai de statistique historique (1896 à nos jours)*. Coll. «Instruments de travail» n° 2, 1981, 481 pages. (18 $)
4. François Colbert. *Le marché québécois du théâtre*. Coll. «Culture savante» n° 1, 1982, 112 pages. (8 $)
5. Jean-Pierre Charland et Nicole Thivierge. *Bibliographie de l'enseignement professionnel au Québec (1850-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 3, 1982, 284 pages. (14 $)
6. Vivian Labrie. *Précis de transcription de documents d'archives orales*. Coll. «Instruments de travail» n° 4, 1982, 220 pages. (11 $)
7. Sylvie Tellier. *Chronologie littéraire du Québec*. Coll. «Instruments de travail» n° 6, 1982, 352 pages. (18,50 $)
8. Jean-Pierre Charland. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. 1982, 485 pages. (25,50 $)
9. Nicole Thivierge. *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel*. 1982, 478 pages. (25,50 $)
10. Yvan Lamonde. *L'imprimé au Québec: aspects historiques (18e-20e siècles)*. Coll. «Culture savante» n° 2, 1983, 370 pages. (18 $)
11. Yvan Lamonde. *Je me souviens. La littérature personnelle au Québec (1860-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 9, 1983, 278 pages. (17 $)
12. Claude Savary, dir. *Les rapports culturels entre le Québec et les États-Unis*. 1984, 353 pages. (17 $)
13. Pierre Lavoie. *Pour suivre le théâtre au Québec. Les ressources documentaires*. Coll. «Documents de recherche» n° 4, 1985, 521 pages. ÉPUISÉ (22 $)
14. Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin. *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie*. Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, 1985, XVII-1 245 pages. (59,95 $)

15. Léon Bernier et Isabelle Perrault. *L'artiste et l'œuvre à faire*. «La pratique de l'art 1», 1985, 518 pages. ÉPUISÉ (30 $)
16. Marcel Fournier. *Les générations d'artistes suivi d'entretiens avec Robert Roussil et Roland Giguère*. «La pratique de l'art 2», 1986, 202 pages. (18 $)
17. Yvan Lamonde et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. 1986, 320 pages. (24,50 $)
18. Vivian Labrie. *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*. 1986, 246 pages. (29 $)
19. Maurice Lemire, dir. *L'institution littéraire*. IQRC et CRELIQ, 1986, 217 pages. (19,50 $)
20. Alfred Dumais et Johanne Lévesque. *L'auto-santé. Des individus et des groupes au Québec*. 1986, 223 pages. (17 $)
21. Gabrielle Lachance, dir. *Mémoire d'une époque. Un fonds d'archives orales au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 12, 1987, 251 pages. (16 $)
22. Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel. *Sciences et médecine au Québec: perspectives sociohistoriques*. 1987, 212 pages. (20 $)
23. Maurice Lemire, dir., avec la collaboration de Pierrette Dionne et Michel Lord. *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*. 1987, 191 pages. (18 $)
24. Vivian Labrie. *Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. 1987, 270 pages. (30 $)
25. Claude Galarneau et Maurice Lemire, dir. *Livre et lecture au Québec, 1800-1850*. 1988, 270 pages. (22 $)
26. M'hammed Mellouki. *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Coll. «Documents de recherche» n° 20, 1989, 392 pages. (28 $)
27. Jean-Pierre Charland. *Les pâtes et papiers au Québec 1880-1980. Technologies, travail et travailleurs*. Coll. «Documents de recherche» n° 23, 1990, 447 pages (24 $)
28. Fernand Dumont et Yves Martin, dir. *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* 1990, 432 pages. (24 $)
29. Fernand Dumont, dir. *La société québécoise après 30 ans de changements*. 1991, 2e tirage, 358 pages. (20 $)
30. Simon Langlois, dir. *La société québécoise en tendances, 1960-1990*. 1990, 667 pages. (29,95 $)
31. Jean-Pierre Charland avec la participation de Mario Désautels. *Système technique et bonheur domestique. Rémunération, consommation et pauvreté au Québec, 1920-1960*. Coll. «Documents de recherche» n° 28, 1991, 275 pages. (24 $)
32. Claude Beaucheene. *Le professeur de cégep: un maître en humanisme? Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*. Coll. «Documents de recherche» n° 29, 1991, 125 pages. (18 $)

33. Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger, dir. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Coll. «Documents de recherche» n° 30, 1991, 241 pages. (24 $)

34. Thérèse Hamel. *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Coll. «Documents de recherche» n° 31, 1991, 231 pages. (24 $)

V. Les régions du Québec

1. Jean-Claude Marsan. *Montréal, une esquisse du futur*. 1983, 325 pages. (15 $)
2. André Dionne. *Bibliographie de l'île Jésus*. Coll. «Documents de recherche» n° 2, 1983, 324 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
3. Serge Gauthier et collaborateurs. *Bibliographie de Charlevoix*. Coll. «Documents de recherche» n° 3, 1984, 320 pages. ÉPUISÉ (18 $)
4. Serge Gauthier et collaborateurs. *Guide des archives de Charlevoix*. 1985, VIII-97 pages. ÉPUISÉ (6 $)
5. Serge Laurin et Richard Lagrange. *Bibliographie des Laurentides*. Coll. «Documents de recherche» n° 7, 1985, 370 pages. (18 $)
6. Yves Hébert. *Bibliographie de la Côte-du-Sud*. Coll. «Documents de recherche» n° 8, 1986, 339 pages. (18 $)
7. Guy Gaudreau. *L'exploitation des forêts publiques au Québec, 1842-1905*. 1991, 2e tirage, 126 pages. (11 $)
8. Yves Beauregard. *Bibliographie du Centre du Québec et des Bois-Francs*. Coll. «Documents de recherche» n° 9, 1986, 495 pages. (25 $)
9. Marc Desjardins. *Bibliographie des Îles-de-la-Madeleine*. Coll. «Documents de recherche» n° 13, 1987, 281 pages. (20 $)
10. Daniel Tessier *et al.* *Bibliographie de Lanaudière*. Coll. «Documents de recherche» n° 14, 1987, 270 pages. (20 $)
11. Antonio Lechasseur avec la collaboration de Jacques Lemay. *Municipalités et paroisses du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Populations et limites territoriales 1851-1981*. 1987, 51 pages, 5 microfiches (Bas-Saint-laurent, 563 p., Gaspésie et Îles-de-la-Madeleine, 304 p.). (10 $)
12. Marc Desjardins. *Bibliographie de la Gaspésie*. Coll. «Documents de recherche» n° 16, 1987, 436 pages. (24 $)
13. Françoise de Montigny-Pelletier et Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Rive-Sud de Québec (Lévis—Lotbinière)*. Coll. «Documents de recherche» n° 19, 1989, 263 pages. (20 $)
14. Diane Saint-Pierre et Yves Hébert. *Archives paroissiales de la Côte-du-Sud. Inventaire sommaire*. 1990, 55 pages, 4 microfiches (XXV-581 pages). (10 $)

15. Monique Perron avec la collaboration de Luc Boisvert et Roland Viau. *Bibliographie du Haut-Saint-Laurent. Sud-ouest de la Montérégie*. Coll. «Documents de recherche» n° 24, 1990, 318 pages. (22 $)
16. Gaston Saint-Hilaire avec la collaboration d'Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Côte-Nord*. Coll. «Documents de recherche» n° 26, 1990, 340 pages. (18 $)
17. René Hardy et Guy Trépanier. *Bibliographie de la Mauricie*. Coll. «Documents de recherche» n° 27, 1991, 294 pages. (20 $)

VI. Hors chantier

1. Paul Aubin. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1966-1975)*. 2 tomes — 1981, 1425 pages, 22 000 titres. (60 $)
2. Gabrielle Lachance. *La culture contemporaine face aux industries culturelles et aux nouvelles technologies*. Rapport-synthèse, Rencontre franco-québécoise sur la culture, Québec-Montréal, du 4 au 8 juin 1984, 145 pages. (7 $)
3. *Statistiques culturelles du Québec (1971-1982)*. 1985, XLII-932 pages. (45 $)
4. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1976-1980)*. 2 tomes — 1985, LXIV-1316 pages, 20 000 titres. (60 $)
5. Jean-Paul Baillargeon, dir. *Les pratiques culturelles des Québécois. Une autre image de nous-mêmes*. 1986, 394 pages. (19,50 $)
6. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1946-1965)*. 2 tomes — 1987, LXXVII-1396 pages, 22 000 titres. (60 $)
7. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1981-1985)*. 2 tomes — 1990, C-2073 pages, 29 000 titres. (80 $)

VII. Collection Les régions du Québec

1. Jules Bélanger, Marc Desjardins et Yves Frenette. *Histoire de la Gaspésie*. Coll. «Les régions du Québec» n° 1, Montréal, Boréal Express, 1981, 807 pages. ÉPUISÉ (29,95 $)
2. Camil Girard et Normand Perron. *Histoire du Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Coll. «Les régions du Québec» n° 2, 1989, 665 pages. (40 $ br., 50 $ rel.)
3. Serge Laurin. *Histoire des Laurentides*. Coll. «Les régions du Québec» n° 3, 1989, 892 pages. (45 $ br., 55 $ rel.)

VIII. Collection Questions de culture

1. Fernand Dumont, dir. *Cette culture que l'on appelle savante*. 1981, 190 pages. (15 $)
2. Fernand Harvey et Gary Caldwell, dir. *Migrations et communautés culturelles*. 1982, 159 pages. (15 $)
3. Fernand Dumont, dir. *Les cultures parallèles*. 1982, 172 pages. (15 $)
4. Jean-Charles Falardeau, dir. *Architectures: la culture dans l'espace*. 1983, 210 pages. (15 $)
5. Yvan Lamonde, dir. *Les régions culturelles*. 1983, 189 pages. (12 $)
6. Madeleine Préclaire, dir. *La culture et l'âge*. 1984, 198 pages. (12 $)
7. Gabrielle Lachance, dir. *La culture: une industrie?* 1984, 216 pages. (12 $)
8. Pierre Anctil, Léon Bernier et Isabelle Perrault, dir. *Présences de jeunes artistes*. 1985, 190 pages. (12 $)
9. Denise Lemieux, dir. *Identités féminines: mémoire et création*. 1986, 199 pages. (12 $)
10. Gabriel Dussault, dir. *L'État et la culture*. 1986, 173 pages. (12 $)
11. Thérèse Hamel et Pierre Poulin, dir. *Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives*. 1986, 185 pages. (12 $)
12. Madeleine Gauthier, dir. *Les nouveaux visages de la pauvreté*. 1991, 2e tirage, 258 pages. (18,50 $)
13. Renée B.-Dandurand, dir. *Couples et parents des années quatre-vingt*. 1989, 2e tirage, 284 pages. (20 $)
14. Gladys L. Symons, dir. *La culture des organisations*. 1988, 220 pages. (18 $)
15. Gilles Pronovost et Daniel Mercure, dir. *Temps et société*. 1989, 258 pages. (20 $)
16. Marie-Marthe T. Brault et Lise Saint-Jean, dir. *Entraide et associations*. 1990, 280 pages. (22 $)
17. Jacques T. Godbout, dir. *La participation politique. Leçons des dernières décennies*. 1991, 301 pages. (25 $)
18. Annick Germain, dir. *L'aménagement urbain: promesses et défis*. 1991, 260 pages. (25 $)

IX. Collection Diagnostic

1. Laurent Laplante. *Le suicide*. 1985, 126 pages. (12,95 $)
2. Jacques Dufresne. *La reproduction humaine industrialisée*. 1986, 126 pages. (12,95 $)
3. Gérald LeBlanc. *L'école, les écoles, mon école*. 1986, 110 pages. (12,95 $)
4. Jean Blouin. *Le libre-échange vraiment libre?* 1986, 135 pages. (12,95 $)

5. Jacques Dufresne. *Le procès du droit*. 1987, 127 pages. (12,95 $)
6. Michel Plourde. *La politique linguistique du Québec (1977-1987)*. 1989, 3e tirage, 143 pages. (12,95 $)
7. Vincent Lemieux. *Les sondages et la démocratie*. 1988, 122 pages. (12,95 $)
8. Laurent Laplante. *L'université. Questions et défis*. 1988, 141 pages. (12,95 $)
9. Jean-Pierre Ragel. *Le défi de l'immigration*. 1989, 123 pages. (12,95 $)
10. Jacques Henripin. *Naître ou ne pas être*. 1989, 141 pages. (12,95 $)
11. Diane-Gabrielle Tremblay. *L'emploi en devenir*. 1990, 121 pages. (12,95 $)
12. Laurent Laplante. *La police et les valeurs démocratiques*. 1991, 125 pages. (12,95 $)
13. Louise Corriveau. *Les Cégeps, question d'avenir*. 1991, 133 pages. (12,95 $)

X. Collection Edmond-de-Nevers

1. Lucie Robert. *Le manuel d'histoire de la littérature canadienne de Mgr Camille Roy*. 1982, 198 pages. (11 $)
2. Réal Brisson. *La charpenterie navale à Québec sous le régime français*. 1983, 320 pages. (19,50 $)
3. Hélène Lafrance. *Yves Thériault et l'institution littéraire québécoise*. 1984, 174 pages. (13,50 $)
4. Hélène Laforce. *Histoire de la sage-femme dans la région de Québec*. 1985, 237 pages. (19,50 $)
5. Michel Sarra-Bournet. *L'Affaire Roncarelli. Duplessis contre les Témoins de Jéhovah*. 1986, 196 pages. (18 $)
6. Denis Goulet. *Le commerce des maladies. La publicité des remèdes au début du siècle*. 1987, 139 pages. (20 $)
7. Hélène Bédard. *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites (1850-1900)*. 1988, 149 pages. (20 $)
8. Robert Laliberté. *L'imaginaire politique de Victor Segalen*. 1989, 152 pages. (20 $)
9. Aline Charles. *Travail d'ombre et de lumière. Le bénévolat féminin à l'Hôpital Sainte-Justine, 1907-1960*. 1990, 191 pages. (22 $)
10. Hélène Bourque. *La maison de faubourg. L'architecture domestique des faubourgs Saint-Jean et Saint-Roch avant 1845*. 1991, 199 pages. (22 $)

XI. Rapports de recherche et manuscrits à diffusion limitée*

1. Louise Rondeau. *Le récit de fin du monde: orientations méthodologiques de recherche*. Québec, IQRC, 1982, 70 pages.
2. Michelle Trudel-Drouin. *Vie quotidienne en Nouvelle-France: un choix de textes*. Montréal, IQRC, 1982, 166 pages.
3. Paule Chouinard. *Anthologie de poèmes québécois sur les saisons*. Montréal, IQRC, 1983, 1 350 pages.
4. Mireille Perreault. *Marchandisation, industrialisation de la culture*. Rimouski, IQRC, 1983, 72 pages.
5. Carmen Quintin. *Les pratiques émancipatoires dans deux coopératives d'habitation de la région montréalaise*. Montréal, IQRC, 1983, 124 pages.
6. Gary Caldwell, Paule Obermeir et al. *Out-migration of 1971 English Mother-tongue High School Leavers from Quebec: eleven years after*. Lennoxville, IQRC et Anglo Quebec en Mutation Committee, 1984, 37 pages.
7. Gabrielle Lachance. *Le rapport industrie/culture*. 1987, 5 cahiers. I. L'artisanat et les métiers d'art, 38 p. II. Les arts d'interprétation, 38 p. III. Le cinéma, 40 p. IV. Le livre, 40 p. V. Quelques indications bibliographiques, 38 p.
8. Johanne Bujold. *Utilisation des centres d'emploi du Canada par les étudiants*. Québec, IQRC, 1990, 67 pages. (5 $)
9. Madeleine Gauthier et Jean-Pierre Simard. *L'intégration des jeunes en emploi au Québec en 1986*. Québec, IQRC, 1990, 22 pages. (3 $)
10. Sophie-Laurence Lamontagne. *Problèmes actuels de la condition féminine*. Québec, IQRC, 1990, 59 pages. (5 $)
11. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi*. Québec, IQRC, 1990, 119 pages (10 $)
12. Jean-Paul Baillargeon. *Vers un système de statistiques sur les industries culturelles de la francophonie. État général de la situation et propositions d'une première étape de réalisation*. Québec, IQRC, 1990, 51 pages. (6 $)
13. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse canadienne en emploi*. Québec, IQRC, 1991, 106 pages. (10 $)

---

* disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

14. Guy Fréchet et Michel Bernier. *Les perceptions des difficultés d'insertion sur le marché du travail, les raisons de quitter un emploi et l'employabilité dans l'**Enquête sur l'activité***. Québec, IQRC, 1991, vii-47 pages. (8 $)

XII. Banques de données sur support informatique

1. Jean-Pierre Chalifoux. *Le livre et la lecture au Québec au XX^e siècle*. Montréal, IQRC, 1982, (8 000 titres)*.
2. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *HISCABEQ. Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1946-1980)*. Montréal, IQRC, 1981, (90 000 titres — mise à jour trimestrielle)**.

XIII. Documents audio-visuels***

1. Arthur Lamothe. Culture amérindienne. Archives. (Vingt documents produits par les Ateliers audio-visuels du Québec.)

---

* accessible sur demande aux Services documentaires Multimedia inc., 1665, rue Fleury Est, Montréal, H2C 1T1
Téléphone: (514) 382-0895 • Télécopieur: (514) 384-9139

** pour renseignements, s'adresser à l'IQRC

*** disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Achevé d'imprimer à Québec
à l'imprimerie Logidec inc.
en octobre 1991

LE PROFESSEUR DE CÉGEP : UN MÉTIER EN HUMANISME

Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines

Dans le contexte culturel éclaté dans lequel il est appelé à œuvrer, le professeur de cégep peut-il aujourd'hui ressembler à un maître en humanité ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, l'auteur du présent ouvrage est allé interroger un échantillon de sept disciplines des sciences humaines. Il livre ici leurs propos qui constituent autant d'études de cas. Ces professeurs parlent de leurs pratiques d'enseignement, de leurs objectifs de formation générale, de leurs valeurs et aussi de leurs préoccupations quant à l'avenir de notre système d'éducation. Le fil conducteur de leurs pratiques pédagogiques disparates est l'esprit critique. Ainsi on peut répéter mes noms : le maître de pensée historien, la critique sociale et le maître de pensée psycho-anthropologique — la connaissance de soi, de l'autre et du monde. C'est à travers les propos des professeurs d'histoire, de psychologie, d'anthropologie et de sociologie que l'auteur nous fait découvrir la possibilité d'un véritable humanisme.

CLAUDE BEAUCHESNE

ISBN 2-89224-165-0